

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE DÉVELOPPEMENT DE LA BI-LITTÉRATIE DANS UNE ÉCOLE DE LA COMMISSION
SCOLAIRE KATIVIK

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR
JANINA KONDRATIUK

DÉCEMBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail n'aurait été possible sans les conseils, le soutien et les encouragements d'un grand nombre de personnes. D'abord, j'aimerais exprimer ma gratitude envers ma directrice de recherche, Mme Lynn Drapeau, qui m'a guidée vers une problématique passionnante, et dont l'expérience et la sagesse m'a permis d'éviter de nombreux écueils au cours ma démarche de recherche. Je souhaite aussi sincèrement remercier la Commission scolaire Kativik, non seulement pour m'avoir offert l'opportunité de travailler auprès des élèves de la communauté inuite de Kuujjuaraapik, mais aussi pour m'avoir aidé à mettre la main sur plusieurs documents utiles à la présente étude. Enfin, j'aimerais témoigner de ma reconnaissance la plus sincère à l'égard de tous ceux et celles qui m'ont fait confiance en acceptant de partager leur expérience d'enseignement au Nunavik, et de m'avoir permis, par le fait même, de trouver réponse à certains questionnements personnels se trouvant à l'origine de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES ABBRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	6
1.1 Historique des programmes de transition bilingue à la CSK	8
1.2 Le postulat de l'économie cognitive et didactique	13
1.2.1 L'expérimentation des programmes bilingues	14
1.2.2 La découverte des compétences communes sous-jacentes	17
1.2.3 La problématique du transfert	22
1.3 La recherche en éducation bilingue au Nunavik	29
1.4 Question de recherche	34
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE	36
2.1 Une approche holistique dite « écologique »	36
2.2 Les continuums du « contexte » : les Inuits du Nunavik et leur situation sociolinguistique	44
2.3 Les continuums des « médias » : la transmission des systèmes d'écriture syllabique et alphabétique	47
2.4 Les continuums du « contenu » : l'usage des langues au sein du système scolaire au Nunavik	55
2.5 Les continuums du « développement » : les habiletés de lecture et d'écriture des élèves de la CSK.	58

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	62
3.1 L'approche qualitative de type ethnographique	63
3.2 Les entretiens semi-directifs	66
3.3 Le questionnaire	68
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	71
4.1 Distinctions entre l'usage de la L1 et des L2	73
4.1.1 L'usage de l'inuttitut	73
4.1.2 L'usage du français	75
4.1.3 L'usage de l'anglais	78
4.2 Distinctions entre la réception et la production de messages et entre les habiletés orales et écrites	79
4.2.1 Oral (réception)	80
4.2.2 Oral (production)	84
4.2.3 Écrit (réception)	86
4.2.4 Écrit (production)	93
CHAPITRE V	
ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	100
5.1 Le continuum entre l'oral et l'écrit	101
5.2 Le continuum entre la réception et la production de messages	104
5.3 Le continuum entre la L1 et la L2	107
5.4 Facteurs exogènes au cadre d'analyse	109

CONCLUSION	113
APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE ET DOCUMENTS CONNEXES EN FRANÇAIS	122
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE ET DOCUMENTS CONNEXES EN ANGLAIS.....	127
RÉFÉRENCES	132

LISTES DES FIGURES

Figure		Page
1.1	La théorie de l'iceberg à deux pointes de Cummins	19
1.2	La théorie des seuils selon Skutnabb-Kangas	25
2.1	Croisements des continuums du développement individuel de la bi-littératie	39
2.2	Localisation des dimensions reliant les continuums de bi-littératie	40
2.3	Récapitulatif des continuums de bi-littératie	43
2.4	Charte des caractères syllabiques de l'inuttitut (Nunavik)	53

LISTE DES ABBRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

CBJNQ	Convention de la Baie James et du Nord Québécois
CCI	Conférence circumpolaire inuite
CSK	Commission Scolaire Kativik
DES	Diplôme d'études secondaires
L1	Langue première
L2	Langue seconde
L3	Langue tierce
ITK	<i>Inuit Tapiriit Kanatami</i> (Centre culturel inuit)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
MAINC	Ministère canadien des Affaires indiennes et du développement du Nord canadien
TNO	Territoire de Nord-Ouest
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur le programme d'enseignement bilingue actuellement mis en œuvre par la Commission scolaire Kativik (CSK) pour les enfants inuits du Nunavik. Le programme en question est de type « transition bilingue»; il utilise la langue inuttitut comme premier médium d'enseignement au primaire et introduit graduellement une des deux langues majoritaires (français ou anglais) dans un objectif de bi-littératie inuttitut/langue majoritaire. Notre mémoire a pour objectif de fournir une nouvelle perspective sur le déroulement de ce programme en recueillant la vision des premiers intervenants qui y oeuvrent, soit les enseignants des trois secteurs linguistiques d'une même école. Il ne s'agit donc pas comme tel d'évaluer le programme, mais d'éclairer les conditions de sa mise en œuvre par le biais d'une analyse qualitative du contenu d'une douzaine d'entrevues effectuées au printemps 2009.

Mots-clés : Programmes bilingues, bi-littératie, Inuits, Nunavik, Commission scolaire Kativik

INTRODUCTION

La transmission des habiletés de lecture et d'écriture constitue le principal objectif pédagogique des premières années du cheminement scolaire. Durant ce parcours, les élèves sont censés atteindre un niveau de littératie¹ leur permettant d'effectuer des apprentissages autonomes, de pouvoir chercher dans les textes des réponses à leurs questions et d'être en mesure de communiquer ces réponses par écrit. Pour cette raison, comme le rappelle Schwippert (2007 : 22), la littératie demeure l'élément fondamental de la réussite du parcours scolaire.

Or, auprès des élèves dont la langue est minoritaire², cette mission première de l'école soulève un problème de taille. D'une part, les élèves doivent pouvoir apprendre la langue de la majorité, ou du moins l'une des langues officielles de leur pays. D'autre part, dans la mesure où l'on reconnaît les risques associés à l'enseignement en langue étrangère sur les capacités d'auto-expression de l'enfant (UNESCO, 1953 : 47), les élèves doivent aussi pouvoir se développer dans leur langue maternelle. C'est encore plus vrai si l'on souhaite la protéger et possiblement en élargir la sphère d'usage au sein de la communauté. Le défi consiste alors à permettre le développement d'une littératie en deux langues – on parlera alors de bi-littératie.

¹ La traduction du concept anglais de *literacy* par « littératie » fut longtemps considérée comme fautive. D'aucuns préfèrent encore parler « d'alphabétisation fonctionnelle », mais le terme est aujourd'hui largement utilisé par les chercheurs et les organisations gouvernementales et internationales, dont l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui définit le concept comme une « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». *La littératie à l'ère de l'information (Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes)*, Paris : OCDE, 2000.

<http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf>

² Bien que fréquent, l'usage du concept de « langue minoritaire » ouvre la porte à plusieurs interprétations qui mettent en cause tant la question des frontières sémantiques de la notion de « langue » que l'ambiguïté inhérente au terme « minorité », dont la valeur change selon le lieu géographique de référence (Baker et Jones, 1998 : 99-103). Dans ce texte, le concept de langue minoritaire sert à désigner les langues ne jouissant pas d'un statut officiel au sein de l'État de référence.

Malgré la multitude d'endroits dans le monde où des élèves sont confrontés à une telle nécessité, l'acquisition de la bi-littératie, demeure encore un phénomène négligé dans les politiques éducatives et les pratiques en milieu scolaire (Hornberger, 2003). Par ailleurs, bien qu'elles fussent longtemps traitées comme des problématiques distinctes par les experts, Alderson (1984) a bien montré que la transmission des habiletés de lecture et d'écriture et l'apprentissage d'une langue seconde constituent des processus qui sont inextricablement reliés.

À ce jour, la mise en œuvre de différents modèles de programmes scolaires bilingues n'a pas débouché sur un consensus quant à la meilleure voie à suivre pour permettre aux élèves d'acquérir un niveau de bi-littératie permettant d'effectuer des apprentissages autonomes dans les deux langues d'enseignement (Baker, 2006). Faudrait-il apprendre à lire et à écrire en langue première (L1) avant de commencer à développer la littératie en langue seconde (L2) ? Et si oui, à quel moment introduire l'enseignement en L2? Serait-il préférable de développer simultanément la littératie dans les deux langues? Et si oui, dans quelles conditions? Voilà autant de questions générales qui sont âprement débattues par les spécialistes de l'éducation bilingue.

Au Québec, la présence de communautés autochtones désireuses d'intégrer la société majoritaire (québécoise et/ou canadienne) tout en protégeant leur héritage linguistique a donné lieu à la mise sur pied de différents programmes bilingues. C'est le cas, entre autres, des Inuits du Nunavik, qui dans la Convention de la Baie James et du Nord Québécois (CBJNQ), signée en 1975, se sont vu reconnaître le droit d'administrer leurs propres écoles, par le biais de la Commission scolaire Kativik (CSK). L'énoncé de mission en vigueur stipule ainsi que les élèves doivent pouvoir maîtriser à la fois l'inuttitut³, pour pouvoir « l'utiliser dans toutes les sphères de sa vie personnelle et professionnelle » et « une autre

³ À ne pas confondre avec l'inuktitut (nom officiel servant à désigner le langage des Inuits du Nunavut), l'inuttitut désigne l'ensemble des dialectes parlés par les Inuits du Nunavik. Ceux-ci sont généralement regroupés en deux familles distinctes (*tarramiut* et *itivimiut*), la première s'étendant sur la rive Sud du détroit d'Hudson, incluant les rives de la Baie d'Ungava, la seconde sur la côte est de la Baie d'Hudson (Duhaime, 2001 : 85).

langue », « afin de communiquer avec le reste du monde »⁴. Il s'agit, en l'occurrence, de l'une des deux langues officielles du Canada, soit l'anglais ou le français.

Le modèle de programme bilingue privilégié n'a pas une vocation assimilationniste, mais il est de type transitoire, c'est-à-dire que les élèves débutent leur scolarisation uniquement en inuttitut jusqu'à la deuxième année du primaire, avant de « transiter » progressivement vers un enseignement que se fait principalement dans l'une des deux langues euro-canadiennes officielles. Selon la politique des langues d'enseignement en vigueur⁵, 50% des heures d'enseignement peut être dispensé en langue seconde en 3^e et en 4^e année du primaire. Pour les 5^e, 6^e et 7^e années du primaire, le pourcentage minimal des heures d'enseignement en inuttitut baisse à 30%, et finalement à 20% pour le cycle secondaire.

La mission formulée par la CSK est donc ambitieuse. Malgré un nombre réduit d'heures d'enseignement en langue seconde, on souhaite permettre aux élèves d'acquérir le niveau de littératie nécessaire à la poursuite d'un programme d'études postsecondaires en français ou en anglais.

Théoriquement intéressante, la possibilité de réaliser une telle économie cognitive et didactique suscite le scepticisme (Porter, 1990). Dans un article qui recense 72 évaluations de programme de transition bilingue mis en œuvre aux États-Unis (la plupart auprès des élèves hispanophones), Rossell et Baker (1996 : 1) notent que seulement 22% d'entre elles présentent des résultats supérieurs au programme régulier en lecture. Ce pourcentage tombe même à 7% en langue, à 9% en mathématiques. Les auteurs soulignent de surcroît qu'aucun de ces programmes ne présente des résultats supérieurs aux programmes d'immersion structurée en anglais. Bien qu'elles aient été l'objet de nombreuses critiques – celle de Greene (1997) étant certainement la plus détaillée et la plus citée – de telles conclusions offrent une bonne raison de vouloir explorer de plus près le développement de la bi-littératie

⁴ CSK, *Énoncé de mission*, s.d., p. 14. <http://www.kativik.qc.ca/fr/enonce-de-mission>

⁵ La composition des programmes bilingues est guidée par la *Politique des langues d'enseignement*, adopté par le Conseil des commissaires le 03 avril 2003, <http://www.kativik.qc.ca/directives/directives/17-ADM-13-Languages/ADM-13-P-lang-inst-F.pdf>

des jeunes Inuits du Québec, à la fois dans ses fondements théoriques et dans sa mise en œuvre pratique.

Dans cet esprit, nous avons souhaité obtenir un portrait d'ensemble du cheminement scolaire des élèves d'une école du Nunavik, en prenant soin d'étudier les caractéristiques particulières du contexte dans lequel se déroule ce cheminement scolaire. Pour ce faire, nous avons procédé en mai 2009 à une série d'entrevues semi-dirigées auprès de 13 enseignantes du programme dans l'école Asimautaq de Kuujjuaraapik, afin de recueillir leurs impressions sur le programme et sa mise en œuvre. L'analyse du contenu de ces entrevues constitue le cœur du mémoire.

Après avoir rappelé l'historique de la mise en œuvre des programmes bilingues de la CSK, le premier chapitre de ce mémoire décrira et discutera les fondements théoriques explicitement invoqués par la CSK pour justifier son choix en faveur d'un modèle de programme bilingue transitoire (Taylor et Wright, 2003). Comme la problématique de cette recherche s'articule essentiellement autour du postulat de l'économie didactique, et plus précisément au niveau de la notion de transfert sur laquelle il repose, nous examinerons plus en détail l'état actuel de la recherche qui traite du développement de la bi-littératie chez les jeunes Inuits au Nunavik.

Le deuxième chapitre explicitera le cadre de référence dans lequel s'inscrit cette recherche. Il s'agira d'examiner de quelle manière le « transfert » des habiletés de lecture et d'écriture en L1 vers la L2 est susceptible d'être affecté par les multiples dimensions dans lequel il se manifeste.

Adoptant l'approche dite « écologique » des continuums de bi-littératie de Hornberger (2003), il s'agira de décrire les principaux axes sur lesquels se situe le développement des habiletés de lecture et d'écriture dans les trois langues (inuttit, anglais et français), et ce dans chacune des quatre dimensions au sein desquelles la problématique de la bi-littératie doit être abordée. Dans ce chapitre, nous verrons en quoi le portrait du *développement* de la bi-littératie des élèves inuits pourrait difficilement être complet sans tenir compte du *contenu* de la bi-littératie inuttit-anglais-français, des *médias* de la bi-littératie à la Commission

scolaire Kativik, ainsi que du *contexte* de la bi-littératie au sein duquel sont mis en œuvre ses programmes de transition bilingue.

Le troisième chapitre présentera chacune des étapes de la méthodologie de recherche, laquelle vise à éclairer la dimension la moins bien documentée de la problématique de la bi-littératie chez les élèves Inuits, soit celle de son *développement* au cours du parcours scolaire. Pour éclairer cette dimension, le quatrième chapitre présentera une synthèse des résultats de nos entretiens semi-dirigés et le cinquième chapitre analysera ces résultats en lien avec le cadre d'analyse.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La problématique de ce mémoire sur le développement de la bi-littératie dans une école primaire et secondaire du Nunavik pourrait être abordée simultanément sous deux angles d'approche. Le premier angle s'inscrit au cœur des débats concernant l'efficacité des programmes bilingues dits « transitoires » : programmes qui misent explicitement sur un transfert positif des habiletés de lecture et d'écriture acquises en L1 vers la L2. Le deuxième angle, plus large, touche à la question du développement de la bi-littératie⁶ auprès des groupes linguistiques minoritaires de tradition orale.

Dans ce chapitre, nous exposons les points importants caractérisant l'historique de la mise en œuvre des programmes bilingues (inuttitut-anglais et inuttitut-français) chez les Inuits du Nunavik. En second lieu, en nous fondant sur la littérature explicitement citée par la CSK (Kativik School Board, 1998) pour justifier les fondements académiques de ses programmes, nous discuterons du postulat selon lequel il est possible de réaliser une économie cognitive et didactique en misant sur un transfert positif de la L1 vers la L2. Il s'agit, en l'occurrence, du postulat qui découle de la théorie de l'iceberg à deux pointes (*dual iceberg model*) de Cummins (1979, 1981), et plus précisément de son hypothèse concernant l'existence de

⁶ Dans le contexte du Nunavik, il aurait, bien sûr, été possible de parler de « multi-littératie », puisqu'il s'agit d'un environnement où cohabitent trois langues (et même quatre, dans le cas de la communauté inuit de Kuujjuaraapik, dont le village est contigu au territoire de la nation crie de Whapmagoostui). Ici, nous utilisons la notion de bi-littératie dans le sens inclusif que lui attribue Hornberger (2003 : xii), à savoir : « the use of two or more languages in and around writing ».

« compétences communes sous-jacentes » (*common underlying proficiency*)⁷ chez l'élève bilingue.

Enfin, nous réexaminerons sommairement, au regard des avancées théoriques plus récentes en didactique des langues secondes, la question de ce « transfert » censé affecter positivement le développement des habiletés de lecture et d'écriture en L2.

Au terme de cette mise en contexte préliminaire, nous présenterons notre question de recherche. Précisons d'emblée que celle-ci ne vise pas à tester, dans un milieu particulier, la valeur d'une quelconque hypothèse générale sur l'efficacité des programmes transitoires bilingues ou sur l'effet d'une variable précise susceptible d'affecter le transfert. Il s'agit plutôt d'une question permettant de mettre à contribution le regard des enseignants afin d'éclairer le *développement* de la bi-littératie à travers les différentes étapes d'un parcours scolaire singulier; parcours sur lequel relativement peu d'informations ont été publiées à ce jour : *Au sein d'une école primaire et secondaire de la CSK, quelle évaluation les enseignants des différents volets linguistiques (inuittitut, anglais et français) font-ils du niveau de compréhension écrite et de production écrite de leurs élèves tout au long du cheminement scolaire?* Formulée autrement, nous cherchons à savoir : *Quelle est la perception des enseignants quant à l'apprentissage de la bi-littératie dans les programmes de transition bilingue vers le français et l'anglais?*

Examinons maintenant en quoi la réponse à une telle question est susceptible d'éclairer notre problématique de recherche.

⁷ Compte tenu de la célèbre distinction théorique avancée par Chomsky entre « compétence » et « performance », un lecteur nous a fait remarquer, à juste titre, que la traduction de la notion de *proficiency* par « compétence » pourrait porter à confusion. Il importe ici de préciser que la notion de *proficiency*, telle que définie par Cummins (1981b), s'inscrit dans une perspective développementaliste. Elle désigne la capacité de passer d'une communication en contexte (*context-embedded*) exigeant un faible effort cognitif vers une communication hors contexte (*context-reduced*) exigeant un grand effort cognitif.

1.1 Historique des programmes de transition bilingue à la CSK

La problématique théorique sous-jacente à ce travail de recherche émerge dans un contexte historique unique. D'entrée de jeu, il convient d'en présenter brièvement les principales caractéristiques.

Formé des vastes territoires québécois situés au Nord du 55^e parallèle, le Nunavik est l'une des régions canadiennes où le contact entre la population autochtone et les peuples d'origine européenne fut le plus tardif. En effet, si les premières rencontres avec les *Qallunaat*⁸ surviennent dès le 17^e siècle, le développement d'échanges commerciaux réguliers ne se répand sur le territoire qu'à compter de 1830 (Crow, 1991 : 101). Les historiens (Crow, 1991; Bonesteel, 2006) nous informent que le mode de vie de ce peuple nomade de chasseurs-cueilleurs se transforme à compter de la deuxième moitié du 19^e siècle. L'activité s'oriente en faveur du piégeage des animaux à fourrure, dont les peaux sont échangées contre les divers biens de consommation nouvellement accessibles : fusils, pièges, tissus, farine, tabac, alcool (Duhaime, 2001; Thibault, 2003).

Les postes de traite de la Compagnie de la Baie d'Hudson – et plus tard d'une entreprise française rivale, Révillons & Frères – deviennent alors les points d'ancrage des missionnaires anglicans, puis catholiques, qui rivalisent entre eux pour offrir le salut à ces âmes jugées « impures » (Patrick, 1998 : 74-83). La première installation permanente ouvre en 1876 et marque le coup d'envoi à un combat passionné et efficace contre le chamanisme et les différentes coutumes jugées contraires à la morale chrétienne⁹. Comme le note Patrick (1998 :

⁸ Ce terme, formé des mots *qallu* (sourcil) et *naak* (ventre), est utilisé par les Inuit pour désigner les non-Inuit. On raconte (Kral, 2009 : 11) que son usage remonte au temps de la rencontre avec les premiers marins européens, dont les principales caractéristiques physiques étaient, selon les Inuit, d'avoir de gros ventres et des sourcils épais.

⁹ Le révérend E. Peck, qui a poursuivi son œuvre d'évangélisation jusque sur l'île de Baffin, a laissé de nombreuses notes manuscrites qui témoignent de la passion avec laquelle fut mené ce combat. Une part substantielle de ces notes est reproduite et commentée par Oosten, Trudel et Laugrand (2006).

84), les contacts avec le gouvernement canadien sont pratiquement absents au début du 20^{ème} siècle¹⁰.

La situation linguistique au Nunavik ne commence à changer significativement qu'avec le déclenchement de la Seconde guerre mondiale, alors que le gouvernement canadien réévalue à la hausse l'importance stratégique et économique des régions septentrionales du pays (Dorais, 1996 : 19-20). Entre 1949 et 1960, prévoyant une croissance des besoins de main d'œuvre locale pour le développement des infrastructures, le gouvernement fédéral y fonde ses premiers établissements scolaires (Vick-Westgate, 2002 : 54).

Calqué sur le curriculum ontarien, le programme éducatif poursuit alors une mission explicitement assimilationniste (Dorais, 1990 : 210). En outre, les élèves inuits se voient interdire l'usage de l'inuttitut pendant de longues périodes de l'année au cours desquelles ils sont parfois séparés de leurs familles, une expérience traumatisante dont beaucoup dénoncent les stigmates (Billson et Mancini, 2007 : 99; Vick-Westgate, 2002 : 45).

Réalisant à son tour l'importance des ressources naturelles de ce territoire, et de plus en plus agacé de voir le gouvernement canadien étendre la sphère d'usage de l'anglais sur son territoire, Québec cherche à son tour à affirmer son autorité dans la région¹¹. À compter de 1963 s'ouvrent de nouvelles écoles ayant pour mission d'offrir une éducation en français. Comme l'ont fait valoir Patrick et Shearwood (1999), après avoir fait l'objet d'une concurrence religieuse, les Inuits se trouvent dès lors au cœur d'une concurrence linguistique entre les deux paliers de gouvernement.

Bien qu'il soit difficile de déterminer si ce fut une stratégie d' enrôlement dans un système scolaire visant l'assimilation dans une autre langue euro-canadienne, ou plutôt l'expression d'une sensibilité plus grande à l'égard du rôle positif de l'enseignement en langue maternelle dans les premières années du parcours scolaire (les deux n'étant pas forcément

¹⁰ Les stations météorologiques, comme celle de Poste-à-la-Baleine (Kuujjuaraapik), construite en 1895, constituent de rares exceptions.

¹¹ Société Radio-Canada, « Québec affirme sa présence dans le Grand Nord », Les Archives de Radio-Canada. <http://archives.radio-canada.ca/societe/education/clips/2962/>

contradictoires), les écoles provinciales devinrent des pionnières en matière d'enseignement en inuttitut (Vick-Westgate, 2002 : 57). Pour la première fois au Canada, des Inuits sont embauchés et payés par le gouvernement pour enseigner leur langue et leur système d'écriture (Cram, 1985).

Fondée en 1968, la Commission scolaire du Nouveau-Québec souhaite ouvertement prendre le contrôle des établissements scolaires gérés par le Ministère canadien des Affaires indiennes et du développement du Nord canadien (MAINC). Toutefois, du moins si l'on se fie à l'historique mis en ligne par la Commission scolaire Kativik¹², elle affronte une certaine résistance de la part des Inuits, méfiants devant l'énergie que Québec déploie pour les convaincre d'inscrire leurs enfants dans ses écoles, même quand celles-ci offrent, à leur demande, un enseignement en anglais.

En outre, Ottawa n'est pas pressé de lâcher prise en matière d'éducation, affirmant que les écoles fédérales resteront ouvertes tant et aussi longtemps que la demande se fera sentir. Afin de répondre aux demandes de la population, certaines d'entre elles vont imiter les écoles provinciales en offrant à leur tour, à compter de 1973, des cours en inuttitut. Au milieu des années 1970, quelques écoles provinciales ont réussi à prendre la place des écoles fédérales, mais au total ces dernières comptent toujours quatre fois plus d'élèves (Daveluy, 2008 : 105; Dorais, 1996 : 245).

Le lancement des travaux destinés à l'exploitation des ressources hydro-électriques à la frontière méridionale du territoire inuit marque une nouvelle ère dans l'histoire des rapports avec les gouvernements provincial et fédéral. Au terme d'une longue bataille visant à dénoncer leur marginalisation socioéconomique, les Inuits (conjointement avec les Cris) concluent avec Québec et Ottawa, en 1975, la première grande entente cadre qui confère aux autochtones des droits territoriaux et des responsabilités administratives, et ce dans un vaste éventail de domaines, incluant l'éducation.

¹² Cet historique est publié sur le site de la CSK. « Histoire de l'éducation au Nunavik », <http://www.kativik.qc.ca/fr/histoire-de-leducation-au-nunavik>.

S'inscrivant dans une nouvelle tendance panaméricaine plus favorable aux droits linguistiques des minorités autochtones (Crawford, 1989 : 142), le chapitre 17 de la Convention de la Baie James et du Nord Québécois (CBJNQ) prévoit la création d'une nouvelle commission scolaire dirigée par des représentants inuits. La Commission scolaire Kativik (CSK) est désormais chargée d'administrer les services éducatifs à tous les niveaux sur le territoire québécois situé au nord du 55^e parallèle¹³.

Même si elle est formellement encadrée par la CBJNQ¹⁴, la question des langues d'enseignement demeure toutefois ambiguë. Car il n'est pas tout à fait clair si l'enseignement en inuttitut est un droit reconnu aux Inuits qui vise prioritairement la préservation de leur héritage linguistique, où s'il s'agit plutôt d'une stratégie pédagogique d'intégration à un système scolaire destiné à ouvrir la porte à ceux qui désirent poursuivre leurs études dans un collège ou une université ailleurs au Québec.

Dans un premier temps, l'article 17.0.59 de la CBJNQ mentionne (p. 303) que : « *les langues d'enseignement sont l'inuttituut et, quant aux autres langues, selon la pratique ayant cours dans le territoire* ». Or, le même paragraphe enchaîne en précisant que : « *la Commission scolaire Kativik poursuit comme objectif l'utilisation du français comme une langue d'enseignement afin que les élèves sortant de ses écoles soient capables dans le futur de continuer leurs études en français s'ils le désirent, dans une école, un collège ou une université ailleurs au Québec* ». Le paragraphe suivant du même article semble également vouloir jouer sur deux tableaux, puisqu'il confère aux commissaires élus par la population locale le pouvoir de déterminer « *le rythme d'introduction du français et de l'anglais comme langues d'enseignement* », mais seulement « *après avoir consulté le comité de parents, et considéré les besoins des élèves pour leurs études ultérieures* ».

¹³ À l'exception des terres de catégorie A et B octroyées aux Cris de Poste-à-la-Baleine (communauté de Whapmagoostui).

¹⁴ *Convention de la Baie-James et du Nord québécois et conventions complémentaires* (1998), Ste-Foy, les publications du Québec.

http://www.saa.gouv.qc.ca/publications_documentation/publications/conv_compl_17_fr.pdf

Or, après la prise en charge des écoles fédérales et provinciales par la CSK, effective à compter de 1978, la volonté d'adapter les écoles à la culture inuite et d'en faire un lieu d'expression des revendications autonomistes est de plus en plus marquée (Vick-Westgates, 2002). Aujourd'hui, l'*énoncé de mission* et la *politique sur les langues d'enseignement* de la CSK pointe clairement en cette direction : il ne s'agit pas seulement de permettre aux élèves de pouvoir poursuivre des études postsecondaires ailleurs au Québec, mais aussi de pouvoir « *accroître l'usage de l'inuttitut et de mieux représenter la culture des Inuits à tous les niveaux* »¹⁵.

Les défis de la CSK reliés à cette double mission sont probablement aussi immenses que le territoire couvert par ses 14 écoles. Depuis 1978, des ressources sont consacrées au développement du matériel didactique, ainsi qu'à la formation des maîtres inuits, offerte en collaboration avec l'Université McGill (Stairs, 1985a; Cram, 1985). Toutefois, la prise en charge inuite de l'éducation au Nunavik est grandement complexifiée par les problèmes sociaux et médicaux qui affligent les communautés.

Selon une étude récente (Ayakawa *et al.*, 2003), les cas de surdité partielle (dus aux otites à répétition) afflige près de 20% des élèves de 12 à 16 ans. En outre, les cas nombreux d'élèves souffrant du syndrome d'alcoolisme fœtal soulèvent des graves inquiétudes¹⁶. Dans un contexte de pénurie de logement, l'alcoolisme, la toxicomanie, les agressions sexuelles, les cas de violence conjugale ne sont pas sans incidence sur la qualité du milieu scolaire¹⁷. La manifestation la plus dramatique de ces problèmes réside sans doute dans la présence d'un taux de mortalité par suicide alarmant. Au Nunavik, ceux-ci sont à l'origine de 20% des décès (Makivik, 2007).

¹⁵ CSK, *Politique sur les langues d'enseignement*, adoptée par le Conseil des commissaires le 3 avril 2003, <http://www.kativik.qc.ca/sites/kativik.qc.ca/files/documents/11/ADM-12-D-Protect-jeunes-F.pdf>

¹⁶ « FAS study looks at some Inuit kids », *SIKU News*, 20 novembre 2010, <http://www.sikunews.com/News/Canada-Nunavik/FAS-study-looks-at-some-Inuit-kids-8130>

¹⁷ Pour un aperçu de la situation, voir le rapport de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (avril 2007), *Enquête portant sur les services de protection de la jeunesse dans la baie d'Ungava et la baie d'Hudson. Nunavik : Rapport, conclusion d'enquête et recommandations* http://www.cdpedj.qc.ca/fr/publications/docs/rapport_Nunavik_francais.pdf

Qui plus est, les difficultés reliées aux problèmes d'incompréhension interculturelle entre les communautés et le personnel non-autochtone employé par la CSK ne sont pas faciles à surmonter (MacLeod et Poutanen, 2004). Ces difficultés sont d'autant plus grandes qu'il existe, comme dans la plupart des milieux autochtones (Banasik, 2002), un roulement du personnel enseignant non-autochtone beaucoup trop rapide pour lui permettre de s'adapter aux particularités du contexte (Spada et Lighbown, 2002).

1.2 Le postulat de l'économie cognitive et didactique

Le programme de transition bilingue en question implique que l'élève fasse ses premiers apprentissages en lecture et en écriture en L1 pour ensuite faire le passage (« transférer ») en L2. Ce type de programme est fondé sur le postulat qu'il est possible d'acquérir un niveau de compétence satisfaisant dans une langue seconde, sans avoir à sacrifier le temps nécessaire à l'apprentissage préalable de la langue maternelle, puisque les habiletés acquises en littératie en L1 seront par la suite réinvesties en L2. Voilà ce dont il est question lorsque nous parlons d'économie cognitive et didactique.

Ce postulat est nourri par une série d'expériences positives en enseignement bilingue. En effet, s'appuyant sur une étude qu'elle a financée et qui s'intitule *The basis for informed decision making* (Kativik School Board, 1998)¹⁸, la CSK soutient que ses programmes bilingues sont fondés sur des recherches internationales (p. 1). Les textes cités à l'appui sont ceux d'auteurs connus pour avoir mis de l'avant la possibilité d'apprendre deux langues dans un laps de temps comparable à celui des programmes monolingues réguliers. Il s'agit en l'occurrence d'August et Garcia (1988); Crawford (1989); Cummins (1981 et 1989); Cummins et Swain (1986); Genesee (1987); Holm et Holm (1990); Skutnabb-Kangas (1988)

¹⁸ Cette étude est publiée sur le site officiel de la CSK :
http://www.kativik.qc.ca/html/english/our_services/kindergarten/ksb_initiated_res_e.html

et Taylor (1990), ce dernier étant justement (avec Wright) l'un des architectes de l'étude en question¹⁹.

Ces auteurs concordent pour rejeter ce que certains (August et Hakuta, 1997) appellent la « théorie du temps dévoué à la tâche » (*time-on-task theory*), selon laquelle le niveau atteint en L2 dépendrait directement du temps d'exposition à la L2. Ils s'entendent plutôt pour dire que le niveau atteint en L2 dépend, pour une large part, du niveau atteint en L1, et donc que les élèves des minorités linguistiques gagnent à recevoir une éducation dans leur langue maternelle. Afin de bien comprendre sur quoi reposent ces études qui éclairent les programmes bilingues de la CSK, il convient maintenant d'examiner de plus près ce qu'elles nous apprennent.

1.2.1 L'expérimentation des programmes bilingues

Comme l'ont déjà bien noté Patrick et Shearwood (1999), l'émergence des programmes de transition bilingue au Nunavik survient dans un contexte où les velléités d'homogénéisation linguistique de plusieurs États se sont estompées, laissant place à l'idée que la diversité culturelle constitue, non pas un problème, mais plutôt une richesse à protéger. Au Canada, l'adoption en 1971 de la politique du « multiculturalisme dans un cadre bilingue » (fondée sur les recommandations du Livre IV de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme) consacre certainement un tournant majeur dans cette direction (Cummins, 1981 : 9).

Genesee (1987 : 5) rappelle que ce tournant de l'histoire canadienne n'est pas non plus étranger à l'éveil du nationalisme québécois dans les années 1960. La réalisation que le français est une langue incontournable amène alors des membres de la communauté anglophone québécoise à tenter une expérience novatrice. Afin d'améliorer les résultats plutôt faibles obtenus dans le cadre des cours réguliers de français langue seconde, donnés à

¹⁹ C'est grâce à une publication subséquente de Taylor et Wright (2002), qui est pratiquement identique au texte de cette étude de la CSK, que nous avons découvert qu'ils étaient les artisans de cette étude.

raison de quelques heures par semaine, des parents d'une banlieue de Montréal (Saint-Lambert) décident de consacrer les premières années du parcours scolaire de leurs enfants à un enseignement exclusivement en français. Or, les résultats d'une telle immersion sont saisissants. Abondamment citée, l'étude que lui consacrent Lambert et Tucker (1972) révèle que les élèves de ce programme d'immersion acquièrent de meilleures connaissances en français, et qu'après une courte période, ils arrivent à rattraper le niveau de leurs confrères de classe inscrits au programme régulier en anglais.

Cette nouvelle formule d'éducation bilingue, qui s'étend dans les autres provinces canadiennes, met donc en relief la possibilité de comprimer le temps nécessaire à l'apprentissage d'une seconde langue. C'est du moins l'idée maîtresse de l'ouvrage que Genesee (1987) a consacré à l'examen de ces expériences en immersion. Plutôt que de soustraire des heures de classe au programme en L1 pour tenter d'enseigner, hors contexte, les rudiments lexicaux et grammaticaux d'une L2, cet auteur fait valoir qu'il est plus efficace de transmettre cette L2 en l'utilisant dans le cadre d'apprentissages concrets, s'effectuant dans toutes les matières enseignées. Il suggère (p. 189) que la réussite de l'immersion s'explique partiellement par un accroissement de la motivation intrinsèque d'apprentissage des élèves, qui doivent faire l'effort de comprendre la L2 pour arriver à réaliser les travaux demandés et à socialiser en classe.

Comme le notent August et Garcia (1988), ces expériences ont eu des répercussions à l'extérieur des frontières canadiennes, aux États-Unis notamment, où la preuve qu'il est possible d'apprendre deux langues dans un seul et même parcours scolaire apporte de l'eau au moulin aux partisans d'une alternative pédagogique destinée aux minorités linguistiques : l'éducation bilingue. En effet, ces auteurs rappellent, à l'instar de Crawford (1989), que les programmes de transition bilingue pourraient être une solution prometteuse aux difficultés d'apprentissage des enfants ne parlant pas l'anglais au moment d'entrer à la l'école. C'est dans cette optique qu'est adopté l'article VII de la loi de 1968 sur l'éducation bilingue, qui ouvre la porte au financement public de tels programmes. August et Garcia (1988 : 8-9) précisent que l'objectif est de permettre aux élèves non-anglophones de surmonter les barrières linguistiques dans les premières années du parcours scolaire, afin de faciliter la

transition vers la langue majoritaire et de niveler leurs chances d'atteindre les objectifs du programme régulier.

Skutnabb-Kangas (1984) nous informe d'une expérience similaire en Suède, où un programme dans la ville de Sodertalje offre aux enfants des immigrants finlandais une alternative à la « submersion », c'est-à-dire à l'obligation de plonger dans la langue suédoise sans avoir préalablement reçu de formation en langue maternelle. Ces élèves de langue maternelle finnoise débutent les trois premières années du programme en L1, avant de transiter vers la L2. Les résultats observés sont très encourageants, puisqu'ils démontrent que ces élèves réussissent ainsi beaucoup mieux leur intégration à l'école suédoise²⁰.

Cummins (1981) reprend de tels résultats pour appuyer son propos en faveur de l'éducation bilingue. Pour lui, non seulement le bilinguisme n'est pas un handicap à la réussite scolaire, mais il s'agit d'une ressource utile pour le développement cognitif des élèves, du moins lorsque sa pleine acquisition est encouragée par le système scolaire. En effet, il écrit ainsi (p. 22) :

Many recent studies suggest that under these circumstances bilingualism can enhance intellectual and educational abilities. These studies have reported positive effects of bilingualism in five areas: (1) ability to analyse and become aware of language; (2) overall academic language skills (for example, reading and writing); (3) general conceptual development; (4) creative thinking; and (5) sensitivity to communicative needs of the listeners.

L'une des quatre études citées par Cummins (p. 20) à l'appui de son plaidoyer concerne l'expérience menée auprès des Navajos de Rock Point aux États-Unis. Il s'agit d'une expérience décrite par Holm et Holm, dont un article subséquent (1990) est également cité dans l'étude financée par la CSK.

À compter de 1971, la communauté navajo de Rock Point entreprend d'offrir aux élèves un nouveau programme dans lequel la langue autochtone est utilisée comme principale langue

²⁰ L'étude originale dont il est fait mention est effectuée conjointement avec P. Toukoma et publiée en 1976 sous le titre *Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family* (Tampere : Tukimiksisia Research Reports).

d'enseignement de la maternelle à la deuxième année, avant que ne soit progressivement introduit l'anglais, qui occupe entre 50 et 75% du temps d'enseignement de la troisième à la sixième année. Or, les auteurs notent une nette amélioration, non seulement des compétences en langue autochtone, mais également en anglais, affirmant que le retard d'apprentissage de deux années scolaires des élèves, observé avant la mise en œuvre du programme bilingue, disparaît.

Si l'on en croit l'étude de la CSK, cette formule serait aussi bénéfique pour les Inuits du Nunavik, puisque, en comparaison des élèves de 2^{ème} année du primaire en submersion anglaise et française à Kuujuaq à la fin des années 1980, ceux qui ont suivi l'un des programmes bilingues inuttitut-anglais et inuttitut-français démontrent non seulement de meilleures habiletés en inuttitut, mais aussi de meilleures habiletés scolaires générales (Kativik School Board, 1998 : 12-13).

Toutefois, cette étude principale, qui justifie les décisions de la CSK, passe sous silence le fait que la mise en œuvre de programmes comparables n'a pas donné partout des résultats aussi probants. Par exemple, l'expérience de l'introduction de la langue autochtone dans le milieu scolaire chez les Cris du Nord du Québec n'a pas suffi à convaincre les parents qu'il était bénéfique pour les enfants d'apprendre à écrire en cri avant d'apprendre à écrire en anglais ou en français (Burnaby, MacKenzie et Bobbish-Salt, 1999). L'évaluation de Drapeau concernant l'expérience d'éducation bilingue transitoire de la communauté innue de Betsiamites est également moins positive : « In conclusion, the bilingual program experimented in Betsiamites is not enough to really foster the development of literacy in the Native language, nor does it stimulate transfer to and therefore better achievement in the majority language » (Drapeau, 1993 : 46).

1.2.2 La découverte des compétences communes sous-jacentes

Les conclusions tirées des expériences citées à l'appui dans l'étude financée par la CSK semblent défier le sens commun. Par quel procédé magique serait-il possible aux élèves

d'atteindre un niveau de lecture et d'écriture en deux langues dans un laps de temps comparable à ce qu'il faut à d'autres élèves pour y parvenir dans une seule langue? Afin d'expliquer cela, Cummins (1981) avance l'hypothèse des « compétences communes sous-jacentes » (*common underlying proficiency*), aussi connu sous le nom de théorie de l'iceberg à deux pointes (*dual iceberg model*).

Cummins (1981) veut rompre avec la théorie de l'effet de balance (*balance effect theory*), selon laquelle chaque langue occupe dans le cerveau de la personne bilingue un espace distinct²¹. À son avis, cette théorie est falsifiée par quelques expériences positives réalisées en éducation bilingue. Il écrit (p. 28) : « For example, if the theory were valid, then the Navajo Indian children in Rock Point should have performed worse in English when half their instruction was given in Navajo; yet they performed much better in English after the bilingual program was started. »

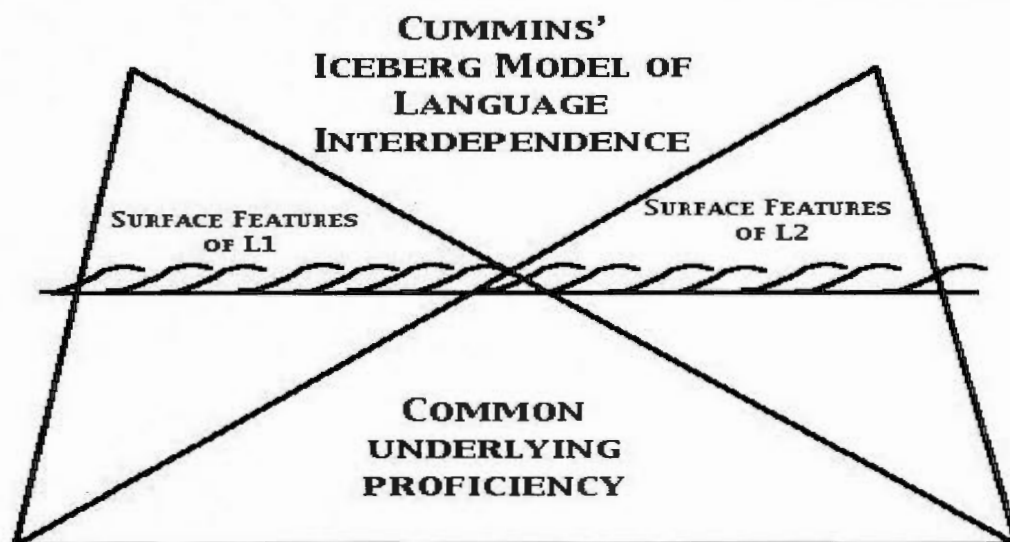
Il n'y aurait donc pas lieu de craindre que l'espace occupé par une langue empiète sur l'espace occupé par une autre. Selon lui, la maîtrise d'une ou de plusieurs langues ne forme en réalité que la partie émergée visible d'un iceberg formé par l'ensemble des habiletés cognitives de l'enfant. Les habiletés langagières ne sont donc que le reflet d'un seul et même « appareil de pensée (*think tank*) » pouvant être simultanément alimenté et stimulé par les informations communiquées dans plusieurs langues.

Selon cette théorie, peu importe la langue dans laquelle fonctionne une personne, les habiletés permettant de reconnaître ou d'émettre des sons, de décrypter des symboles écrits et de tracer des lettres proviennent d'un même dispositif central. Ce système d'opération est capable d'emmagasiner et de traiter des informations transmises dans une langue ou dans une autre. À travers une socialisation scolaire bien réussie, l'élève développe donc un ensemble de compétences communes sous-jacentes à la maîtrise d'une ou de plusieurs langues. C'est

²¹ La théorie de l'effet de balance que conteste Cummins est avancée par Macnamara dans un texte publié en 1966 au Edinburgh University Press, intitulé *Bilingualism and Primary Education : A Study of Irish Experience*. Cummins n'y fait pas directement mention dans ce texte, mais il en parle dans un article antérieur (1979).

ainsi que la familiarisation avec le contexte d'apprentissage dans une langue peut favoriser l'acquisition d'une deuxième langue.

Figure 1.1



La théorie de l'iceberg à deux pointes de Cummins²²

Selon Cummins, cet « appareil de pensée » possède trois fonctions, dont la tâche générale consiste à gérer les entrées et les sorties d'information en différentes langues (p. 31). La première fonction est celle d'inspecter le contenu de ce qui est entré dans l'appareil. Les grammaires distinctes ou les nuances dans les manières d'exprimer une idée dans des langues différentes sont ainsi examinées, ce qui explique pourquoi l'élève bilingue pourrait avoir des habiletés intellectuelles supérieures à celle de l'élève monolingue.

²² Figure tirée de <http://www.jillrobbins.com/gwu/icebergmodel.jpg>

Ensuite, l'appareil de pensée gère également le choix de la langue auquel il porte attention et avec laquelle il s'exprime. Ainsi, les élèves bilingues peuvent commencer à s'exprimer dans une langue et passer à l'autre dans le fil d'une même conversation. Similairement, ils peuvent écouter un groupe de gens discuter dans une langue, et porter attention à un autre groupe parlant dans une autre langue (p. 32).

Enfin, l'appareil de pensée est sensible aux motivations nécessaires pour communiquer dans une langue ou dans l'autre, ce qui explique pourquoi, lorsque des réactions négatives sont associées à l'usage d'une langue en particulier, l'appareil de pensée peut fermer les canaux de communication dans cette langue. Or, lorsque les élèves se trouvent dans un contexte où, inversement, ils sont positivement stimulés à socialiser dans cette langue, ces canaux peuvent s'ouvrir davantage, facilitant alors son acquisition (p. 32). Le modèle permet donc aussi d'expliquer l'importance de l'attitude du milieu envers les langues.

Les exemples évoqués par Cummins, tels l'amélioration des résultats scolaires des Navajos ou celle des immigrants finlandais de Suède, ne mettent pas seulement en relief l'interdépendance des langues au sein de l'appareil de pensée. Ils révèlent que l'enseignement en L1 auprès des élèves de langue minoritaire peut permettre de changer la perception négative envers leur héritage linguistique. Comme cela accroît l'ouverture des canaux de l'appareil de pensée en L1, cela peut favoriser les apprentissages pouvant être ultérieurement transférés en L2.

Holm et Holm (1990) expliquent en termes similaires le succès de l'introduction de l'enseignement en navajo (p. 184) :

Most Rock Point graduates came to value their Navajo-ness and to see themselves as capable of succeeding because of, not despite, that Navajo-ness. Because this feeling has not been all that common in other rural Navajo or Indian communities, we feel that this degree of self-confidence is due in large part to what went on in this school and community in those years.

Or, bien qu'il soit partagé par tous les auteurs cités à l'appui dans l'étude financée par la CSK, cet optimisme à l'égard des programmes bilingues transitoires ne fait pas l'unanimité. Dans un ouvrage portant sur la controverse suscitée par l'éducation bilingue aux États-Unis,

Porter présente un portrait beaucoup plus sombre de la situation. Elle résume de façon tranchante (1990 : 223): « Twenty years of experience have demonstrated the fundamental fact that bilingual education just doesn't work ».

August et Garcia (1988) mentionnent (p. 53) une vaste étude conduite par Danoff *et al.* (1978) qui compare les résultats de quelque 9000 élèves de 4^{ème} et 5^{ème} années inscrits dans les projets d'éducation bilingue espagnol-anglais aux résultats d'élèves semblables en submersion unilingue anglaise, et qui démontre que les élèves des programmes de transition bilingue présentent des résultats inférieurs en anglais. Or, de l'avis de August et Garcia, qui ne manquent pas de citer les auteurs ayant critiqué la méthodologie de cette vaste étude²³, de tels résultats doivent être accueillis avec prudence.

Selon eux, tout dépendrait de la façon dont les programmes sont mis en œuvre et c'est dans cette direction qu'il faudrait approfondir la recherche : « Future useful evaluations must identify the specific attributes of successful programs. These evaluations must take into consideration the individual differences among children including their language and culture, as well as school-related variables such as curriculum, personnel, and community support » (p. 55).

Ainsi, Cummins, et les tenants de l'éducation bilingue à sa suite, valident ce modèle théorique sur la base d'expériences positives, mais affirment que les expériences négatives n'invalident pas leur modèle, puisque des facteurs exogènes reliés par exemple au curriculum, au personnel ou au soutien de la communauté (et possiblement d'autres) expliquent les résultats moins probants. L'hypothèse de compétences communes sous-jacentes semble donc immunisée contre toute possibilité de falsification.

Cela dit, si le transfert des apprentissages de la L1 vers la L2 se déroule mieux sous certaines conditions que d'autres, il demeure certainement pertinent de chercher à connaître quels sont ces facteurs, et surtout dans quelle mesure ils affectent positivement ou négativement

²³ Au total, neuf textes critiques à l'égard de cette étude sont cités par les auteurs, dont l'article de Willig (1985).

l'acquisition de la bi-littératie. Examinons donc brièvement ce que la didactique des langues secondes nous apprend à ce sujet.

1.2.3 La problématique du transfert

Comme nous l'avons précédemment mentionné, les auteurs de l'étude financée par la CSK (Kativik School Board, 1998) invoquent le rôle positif du « transfert » dans l'apprentissage bilingue. Sans être nécessairement central à la légitimité académique des programmes bilingues transitoires au Nunavik, le postulat d'un transfert positif y figure clairement dans l'un des trois grands arguments évoqués (p. 9):

Three arguments underlie the rationale for a bilingual program whereby students spend their early years in school learning in Inuttitut. First, the students will benefit academically from learning in the language with which they are most familiar (Cummins, 1989). Second, their Inuttitut language skills will be enhanced by school instruction in Inuttitut (Crawford, 1989). Third, the assumption is that any gains students make in Inuttitut will be transferred quickly to other languages such as English or French (Lambert, 1983; Willig, 1985).

On ne saurait reprocher aux auteurs d'avoir fait l'économie d'une discussion théorique plus poussée sur la notion de transfert. Toutefois, il n'est par superflu, par souci d'objectivité, de vouloir tenir compte des propos plus critiques à l'endroit de cette notion.

Selon Baker (2006 : 352), il y a lieu de reconnaître l'existence de deux partis distincts en la matière : ceux qui adoptent la perspective du transfert (*transfert viewpoint*) et ceux qui adoptent la perspective de la séparation (*separation viewpoint*). Alors que les premiers sont enthousiasmés par les possibilités de l'éducation bilingue (économie de temps pour l'acquisition de la L2), les seconds sont alarmés par les difficultés reliées à la confusion entre les langues, c'est-à-dire les problèmes d'interférences entre la L1 et la L2.

Manifestement, le cœur du litige se trouve dans la façon de concevoir les compétences pouvant être possiblement transférées. Pour les uns, il s'agit surtout d'un transfert de

compétences linguistiques (phonologiques, syntaxiques ou lexicales), alors que pour les autres, il s'agit de compétences communicationnelles beaucoup plus larges.

Appartenant au premier groupe, Odlin (1989) propose ainsi une définition restreinte du transfert. Celle-ci ne pointe pas en direction de tous les apprentissages sous-jacents, nécessaires au développement de la littératie (capacité de concentration, motricité fine, compréhension de la fonction de l'écrit, ...). Selon lui, le transfert se résume à l'influence qui découle des similitudes et des différences entre la langue cible et toute autre langue acquise précédemment, même parfois de manière imparfaite (p. 27). Affirmer que les apprentissages en L1 vont rapidement se transférer en L2 ne signifie donc pas que de bonnes habiletés de lecture et d'écriture en L2 seront développées. Odlin fait ainsi valoir que ce « transfert » peut se manifester par une rareté des formes grammaticales complexes; par une surabondance des formes simples; par une multiplicité des erreurs de productions (substitutions, calques, formules fautives), ou encore par diverses interprétations erronées de sens (p. 28). Il démontre ainsi que le transfert peut avoir, non seulement des effets positifs, mais aussi des effets négatifs sur les habiletés de lecture et d'écriture en L2.

Les débats autour des facteurs susceptibles d'influencer la façon (positive ou négative) dont s'opère le transfert entre L1 et L2 s'inscrivent à la fois dans les études sur le bilinguisme et celles qui portent sur l'acquisition de la littératie. Or, dans un champ comme dans l'autre, on soutient que le niveau de développement des apprentissages est le facteur central. Cela permet d'expliquer les observations de certains auteurs, comme Thonis (1981), qui note qu'un transfert trop hâtif en L2 peut produire un bilinguisme soustractif, c'est-à-dire une situation dans laquelle l'élève maîtrise mal les deux langues.

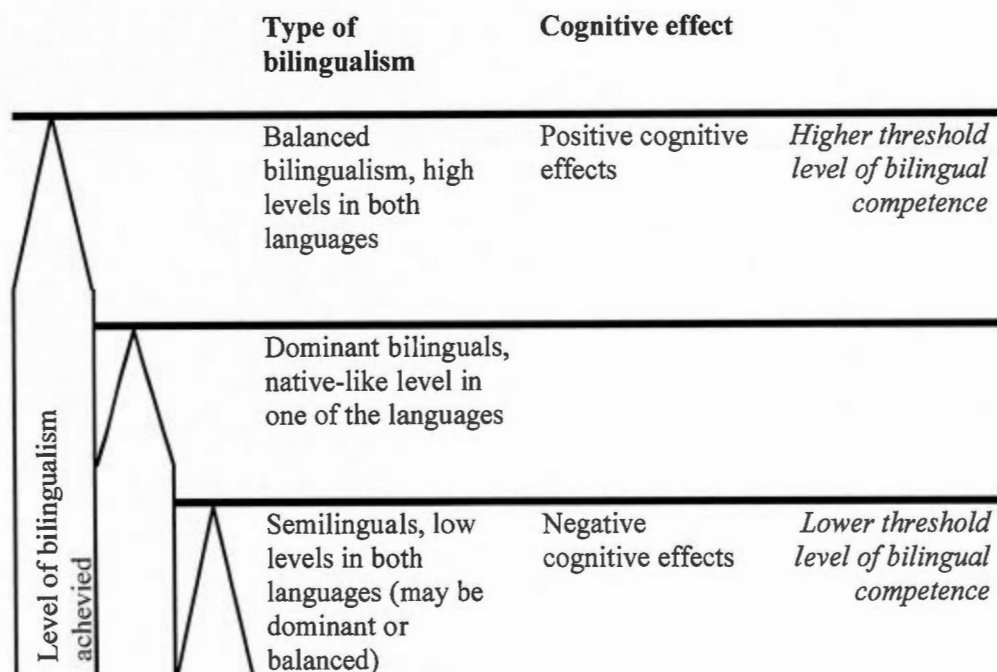
L'hypothèse des compétences sous-jacentes communes est reliée aux notions d'interdépendance linguistique et de transfert, puisque celles-ci expliquent comment les choses apprises dans une langue peuvent « émerger » dans une autre. Genesee (1987) souligne ainsi dans sa conclusion (p. 194): « Also critical to an understanding of bilingual education is the notion of linguistic interdependence, according to which development of proficiency in the home language, especially as this pertains to literacy or other school-

related language skills, will facilitate development of corresponding skills in a second language ».

Ici, l'idée générale de l'interdépendance des langues et du transfert demeure centrale, puisqu'elle explique en partie « l'avantage » que les connaissances en L1 procurent dans l'apprentissage d'une L2. Mais cette affirmation comporte tout de même une précision qui prend en compte une caractéristique particulière des groupes à l'étude : celle du niveau des habiletés qui sont reliées spécifiquement à l'apprentissage scolaire.

À cet égard, la « théorie des seuils » (*threshold hypothesis*) avancée par Cummins (1979, 1981a) et Skutnabb-Kangas (1984) propose de distinguer deux seuils importants de connaissances langagières : un premier seuil devant être atteint en L1 afin que l'exposition à la L2 ne soit pas accompagnée d'un effet soustractif; et un second seuil devant être atteint en L1 pour que les effets positifs du bilinguisme puissent se faire pleinement ressentir chez les enfants.

Figure 1.2



La théorie des seuils selon Skutnabb-Kangas²⁴

En se référant à la métaphore de l'iceberg, nous pourrions dire que le volume de la partie émergée est déterminé par la masse totale de la glace, qui représente la somme des compétences communicationnelles. Le stade de développement atteint en L1 est donc un facteur central qui déterminerait l'effet (positif ou négatif) du transfert vers la L2. Baker (2006 : 168) résume ainsi : « The Thresholds Theory also helps to summarize why minority language children taught through a second language sometimes fail to develop sufficient competency in their second language and fail to benefit from “weak” forms of bilingual education ».

²⁴ Le diagramme est tiré de Skutnabb-Kangas (1984 : 223), mais il apparaît précédemment dans le texte de Toukoma et Skutnabb-Kangas (1977 : 29).

Des spécialistes de l'acquisition de la littératie (Snow, Burns et Griffin, 1998) ont bien souligné l'importance d'exposer les enfants à l'écrit dans leur langue maternelle, de telle manière qu'ils puissent avoir des émotions positives envers la lecture. Les enfants acquièrent alors un vocabulaire plus riche et développent des capacités d'utiliser certaines formes de langage décontextualisé. Inversement, il appert que les enfants provenant d'une culture où l'écrit occupe une place marginale et qui n'auraient pas été fréquemment en contact avec les livres pendant la petite enfance seraient désavantagés lorsque vient le temps d'apprendre à lire (Burns *et al.*, 2003 p. 86). Une telle observation a notamment été faite dans une étude sur les enfants Gitans de Hongrie (Reger, 1999). L'absence de contact avec la culture de l'écrit serait la principale source d'échecs scolaires chez ces enfants.

En outre, Snow, Burns et Griffin (1998) affirment qu'il y a des liens entre le degré d'exposition à l'oral et la conscience phonologique, de même qu'entre le degré d'exposition à l'écrit et la conscience métalinguistique (*metalinguistic awareness*) (p. 77), que les auteurs utilisent dans le même sens que Koda (2005 : 311), à savoir : « the ability to identify, analyse and manipulate language forms ». À leur avis, le niveau de développement du langage oral (diversité du vocabulaire, capacité d'utiliser les formes de langage hors contexte, niveau de complexité grammaticale) constitue un préalable pour amorcer l'apprentissage de la lecture au début du parcours scolaire. Les auteurs démontrent notamment que la conscience phonologique améliore la capacité des apprenants à faire des liens entre les phonèmes qu'ils entendent et les graphèmes qu'ils lisent. Ceci constitue une indication à l'effet qu'il faudrait aussi prendre en considération la question du transfert des habiletés de la langue orale vers la langue écrite.

Plusieurs autres facteurs plus spécifiques pourraient également influencer le transfert de la L1 vers la L2, mais chacun d'entre eux suscite sa part de débats dans la discipline (Lefrançois, 2001). L'un de ces facteurs repose sur le degré de ressemblance entre les langues d'une part et leurs systèmes d'écriture respectifs d'autre part. Examinant l'acquisition de la bi-littératie de langues très éloignées, en l'occurrence le chinois et l'anglais, certains, comme Wang et ses collègues (2005), remarquent que les habiletés orthographiques en langue chinoise ne semblent pas être reliées aux habiletés de lecture en anglais.

Dans une perspective plus anthropologique, d'autres auteurs pointent en direction de la culture de la littératie et de l'attitude de la société à son égard. Par exemple, après avoir examiné la situation de l'enseignement auprès de la nation ute, Leap (1991) souligne que l'introduction de la littératie en ute a fait l'objet de beaucoup de résistance parce qu'elle représentait pour certains membres de cette nation une menace d'assimilation culturelle. Ainsi, il faut aussi prendre en considération l'attitude qui accompagne l'utilisation de l'écrit en L2. McCarthy (2002 : 170) a bien montré que la littératie n'est jamais neutre, mais qu'elle sert certains intérêts particuliers qui ne conviennent pas nécessairement à tous.

En somme, alors que les premières études sur le transfert se concentraient sur les variables très circonscrites de la relation entre les capacités techniques dans la L1 et celles dans la L2, les études plus récentes reposent sur l'idée que la lecture et l'écriture en L2 mettent en jeu un ensemble d'opérations mentales reliées les unes aux autres. Cette évolution permet de retracer une multitude de relations possibles entre les habiletés en L1 et les habiletés en L2.

Or, la multiplication des facteurs sociolinguistiques et extralinguistiques pouvant influencer l'opération de transfert suscite de nouvelles critiques quant à la pertinence de la notion elle-même. Car, malgré les multiples preuves de son existence, l'importance de son rôle dans l'acquisition d'une L2 demeure remise en question.

Certains se demandent même si la notion est vraiment utile, tant les visages qu'elle revêt sont nombreux. Ainsi, Kenner (2004 : 109) soutient qu'elle génère l'impression fautive que les compétences en L1 et en L2 puissent être évaluées séparément, alors qu'elles devraient être conceptualisées comme une seule et même compétence. Pour décrire des enfants de six ans provenant de milieu multiethnique londonien, Kenner utilise les notions de « mondes simultanés » (*simultaneous worlds*) (p. 107) et « d'écosystèmes de littératie » (*literacy ecosystems*) (p. 128).

Sans citer directement Cummins, elle prend pour acquis que la bi-littératie émerge de compétences sous-jacentes communes dans l'espace cognitif d'apprentissage. Selon Kenner,

les langues en présence s'influencent l'une l'autre et sont en constante transformation. Les univers linguistiques ne sont pas stables et prévisibles, comme la notion de transfert le laisserait supposer. L'auteur remarque (p. 108) que les façons fluides d'effectuer l'alternance codique constituent une manière d'afficher son identité, de même qu'une façon d'établir des relations « interethniques » avec ses pairs. C'est la raison pour laquelle il faudrait parler de la culture et de la langue comme d'un environnement changeant qui transforme l'identité des personnes (p. 110).

C'est ici qu'entre en jeu la notion « d'écosystème de littératie », utilisée depuis longtemps en sociologie du langage. Selon Kenner (2003), chaque apprenant de la bi-littératie habite un écosystème où les langues occupent certains espaces géographiques (la maison, l'école, la cour d'école, le lieu de travail...) plus ou moins reliés entre eux. La nature ou la qualité de ces liens influencent les usages de bi-littératie. Les formes de syncrétisme langagier qui se développent découlent des caractéristiques sociologiques du milieu.

Finalement, on s'aperçoit que l'image de deux langues séparées colle rarement à la réalité. L'écosystème est nécessairement un lieu où coexistent plusieurs langues à l'intérieur d'une certaine « culture de l'écrit ». La capacité de l'apprenant de voyager entre plusieurs réalités écrites révèle cette acquisition simultanée de la bi-littératie. C'est également ce que fait valoir Hornberger (1990; 2003; 2004), lorsqu'elle nous invite à adopter un « cadre écologique » dans lequel se manifestent des « continuums de bi-littératie » (*continua of biliteracy*). Le modèle utilise les notions de « croisement » (*intersecting*) et de « continuums imbriqués » (*nested continua*) pour illustrer les multiples axes d'interrelations entre la littératie et le bilinguisme ainsi que l'importance de l'écosystème linguistique dans lequel s'effectuent les transferts. Hornberger (2003) précise à juste titre (p. 22): « The potential of transfer along and across continua is apparently infinite ».

Quoiqu'éclairante, cette affirmation concernant le potentiel « en apparence infini » des transferts ne dit toujours rien de son influence réelle (positive ou négative) dans l'acquisition d'une L2. Pour répondre à la question, il faudrait non seulement connaître le contexte sociolinguistique particulier dans lequel le transfert s'effectue, mais également observer de

près le *développement* de la bi-littératie des élèves à chacun des niveaux de leur parcours scolaire bilingue ou multilingue.

1.3 La recherche en éducation bilingue au Nunavik

En résumé, les programmes de la CSK prennent pour point d'appui le succès de quelques expériences positives en éducation bilingue et plurilingue, ainsi que les théories dérivées de ces expériences. Il est dit (Kativik School Board, 1998 : 13):

« The rationale for implementing a bilingual program whereby students would spend their early years in school learning in Inuttitut is that the students will benefit academically from learning in their first language, that their Inuttitut skills will be enhanced by school instruction in Inuttitut, and that the gains made in Inuttitut will transfer quickly to English or French. »

Ainsi le postulat d'un transfert positif de la L1 à la L2 est invoqué pour illustrer le bien-fondé des programmes bilingues de la CSK.

Pourtant, si quelques études ont démontré la *possibilité* d'un transfert rapide bénéfique des habiletés acquises en L1 vers la L2, il serait abusif de vouloir généraliser l'idée qu'un tel transfert s'effectue en toutes circonstances. En effet, de l'avis même des théoriciens évoqués par Taylor et Wright (Cummins, Skutnabb-Kangas), le transfert positif n'est possible qu'après l'atteinte d'un certain seuil de compétence en L1. Il est pour le moins étonnant que ce facteur central susceptible d'influencer le transfert ne soit pas évoqué dans les documents élaborés par la CSK.

En outre, si la mesure du succès de ces programmes doit prendre en compte le niveau de connaissances en L1 et L2 à différents niveaux, on peut s'étonner que l'évaluation des compétences langagières au niveau du secondaire ne fasse pas partie des éléments d'analyse ayant été intégrés dans l'étude de la CSK. Cette lacune se retrouve également dans les publications subséquentes qui explorent les mérites des programmes bilingues au Nunavik.

Après l'étude commanditée par la CSK (Kativik School Board, 1998), nous avons recensé neuf autres articles spécialisés touchant plus ou moins directement ce sujet²⁵ (Taylor, Caron, et McAlpine, 2000; Wright, Taylor et Macarthur, 2000; Louis et Taylor, 2001; Spada et Lightbown, 2002; Bougie, Wright et Taylor, 2003; Allen, Crago, et Pesco, 2006; Allen, 2007; Taylor, Caouette, Osborne et Wright, 2008, Osborne, Caouette, Qumaaluk et Taylor, 2009). Examinons de plus près ce que nous apprennent ces études.

Évaluant la perception des mères des élèves, Taylor, Caron et McAlpine (2000) arrivent à la conclusion qu'il existe une corrélation négative entre la perception que les mères ont des habiletés en L2 et en L1 chez leurs enfants. Comme le résume la conclusion (p. 284): « As perceived ability in English increases, perceived ability in Inuttitut decreases ». À mesure que les enfants vieillissent, la place grandissante de l'anglais (et, dans une moindre mesure, du français) se fait de plus en plus fortement ressentir au détriment de l'inuttitut. Ceci confirme les craintes déjà exprimées par Dorais (1989) à l'effet que le bilinguisme des jeunes Inuits ne serait pas de type « additif », mais plutôt de type « soustractif ».

Dans ce contexte, le rôle positif que l'enseignement en L1 joue pour la préservation de l'inuttitut a été maintes fois souligné. Ainsi, à partir des résultats d'un test dans lequel les élèves doivent choisir, parmi des photos de jeunes Inuits (incluant la leur) et de jeunes non-autochtones, quelles images ressemblent le plus à des personnes ayant des caractéristiques positives, on a établi une corrélation positive entre l'enseignement en inuttitut et l'estime de soi personnelle et collective (Bougie, Wright et Taylor, 2003)²⁶. Le bienfondé de l'enseignement en L1 à la CSK est y ainsi démontré par un raisonnement déductif qui s'appuie sur une littérature secondaire soulignant le rôle de l'estime de soi dans la réussite

²⁵ Deux textes supplémentaires ont été recensés et écartés de la présente discussion. Il s'agit de l'article de Taylor et Wright (2003), qui est en fait quasi identique à l'étude commanditée par la CSK (1998), ainsi que d'un texte de Taylor, Osborne et de la Sablonnière (2008), publié dans *l'Encyclopedia of Language and Literacy Development* (London : Canadian Language and Literacy Research Network) qui ne fait que reprendre les discussions et les conclusions publiées dans trois autres textes inclus dans notre recension (Wright, Taylor et Macarthur, 2000; Louis et Taylor, 2001; Bougie, Wright et Taylor, 2003).

²⁶ Cet article dévoile les détails du test effectué à la fin des années 1980 dont les résultats sont présentés dans l'étude commanditée par la CSK (1998).

scolaire. Quoiqu'intéressante, cette étude n'offre toutefois pas d'information sur le niveau réel de littératie des élèves.

Démontrant sous un autre angle le rôle positif de l'enseignement en inuttitut dans les premières années des programmes de la CSK, une autre équipe de recherche (Wright, Taylor et Macarthur, 2000) a comparé des groupes d'élèves inuits ayant été plongés en immersion française et anglaise dès la maternelle à un groupe d'élèves inuits ayant reçu un enseignement en inuttitut²⁷. La principale conclusion de leur étude est que les Inuits ayant reçu un enseignement en inuttitut performant mieux dans les tests évaluant leurs connaissances en inuttitut, ce qui démontre que l'école peut jouer un rôle dans la préservation de l'héritage linguistique autochtone. S'appuyant sur ces résultats, un article éloquemment intitulé « Aboriginal languages in Quebec: Fighting linguicide with bilingual education », reprend cette idée en la situant dans les débats sur les mérites de l'éducation bilingue (Taylor, Caouette, Usborne et Wright, 2008).

Wright, Taylor et de Macarthur (2000) ont utilisé une batterie de test en inuttitut, en anglais et en français afin de mesurer des habiletés de communication orale (compétence lexicale) (ex : habiletés à nommer des animaux ou des parties du corps), de compréhension orale (ex : habiletés à choisir la photo correspondant à une phrase dictée), ainsi que de compréhension écrite (ex : reconnaissance des caractères syllabiques ou alphabétiques pour les élèves de maternelle; lecture d'une phrase et identification d'un mot manquant parmi un choix de quatre possibilités pour les premières et deuxièmes années). Toutefois, leur analyse des résultats ne porte pas sur le niveau de ces habiletés, mais plutôt sur les corrélations entre la langue d'enseignement et les habiletés langagières générales.

Deux études longitudinales (Louis et Taylor, 2001; Usborne, Caouette, Qumaaluk et Taylor, 2009), s'intéressent au lien entre les résultats obtenus au début de la transition vers la L2 (troisième année) et les résultats obtenus dans les années subséquentes du primaire. Au fil des ans, des élèves ont été soumis à la même batterie de tests précédemment utilisés et adaptés au

²⁷ Cet article présente les détails du test effectué à la fin des années 1980 dont les résultats sont présentés dans l'étude de l'étude commanditée par la CSK (1998).

contexte culturel inuit (Wright, Taylor et Macarthur, 2000), avec pour seule différence que les élèves des années subséquentes (quatrième et cinquième années) durent produire de surcroît un court texte écrit décrivant ce qu'ils voyaient sur une photo, de façon à pouvoir évaluer les capacités de production d'un message écrit. Encore, une fois, l'objectif des auteurs n'était pas d'offrir une description du niveau langagier des élèves, mais de vérifier l'existence de corrélations permettant de prédire le développement des habiletés langagières. Ces deux textes ne nous offrent pas d'indication sur le niveau de développement de la bi-littératie.

Utilisant une modélisation statistique plus complexe, les auteurs démontrent que la principale variable indépendante permettant de prédire le rythme de développement subséquent des habiletés langagières est le score obtenu en troisième année. Leur découverte est qu'il est possible d'établir une corrélation entre le score obtenu en inuttitut en troisième année et le rythme d'apprentissage subséquent en français et en anglais. Les auteurs y voient une preuve à l'effet qu'il existerait un transfert positif des habiletés acquises en L1 vers la L2 (Usborne *et al.* 2009 : 680):

Baseline second language skills in Grade 3 predicted second language performance across subsequent grades. More importantly, baseline heritage language skills in Grade 3 were predictive of second language skills across subsequent grades. That is, not only were English and French skills in Grade 3 associated with skills in English and French in later grades, but also, more importantly, Inuktitut skills in Grade 3 transferred to English and French skills in later grades.

Aucune indication n'est fournie quant au contenu des habiletés en L1 susceptible d'être ainsi « transférées », mais l'examen du développement des habiletés en inuttitut semble indiquer que le transfert en question ne serait pas bidirectionnel, puisque le développement des habiletés langagières en L2 à compter la troisième année ne se traduit pas par une amélioration du score en inuttitut. Louis et Taylor écrivent : « Of critical concern in this area is the small but significant drop that was revealed in children's academic proficiency in Inuktitut from Grades 4 to 5 ».

À ce sujet, on trouve des informations plus précises dans l'article Allen, Crago et Pesco (2006), qui confirment une certaine stagnation de développement de l'inuttitut après la

transition vers les langues secondes. Évaluant la production orale des élèves à qui l'on demande de narrer l'histoire présentée dans un livre d'images comportant 24 pages, les auteurs signalent un certain enrichissement lexical, mais aussi un plafonnement dans la complexité grammaticale du récit, qui est loin d'atteindre celle qui est observée parmi les participants du groupe adulte : « Measures of mean word length showed no difference between any of the Grade 3 and 8 groups, but both the adult groups evidenced substantially longer words on average than the child groups » (p. 581).

Ces citations fournissent cette fois des indications concrètes quant au niveau de langage oral des élèves en inuit, avec notamment des chiffres précis sur le nombre moyen de suffixes ajoutés à la racine du mot. Mais comme tous les autres textes recensés jusqu'ici, il ne fournit pas de précisions au sujet des habiletés de lecture et d'écriture des élèves, ni en ce qui concerne le développement de ces habiletés en L2.

L'étude de Spada et Lightbown (2002) constitue une exception à cet égard. S'intéressant aux élèves inscrits à ces mêmes programmes bilingues, les auteurs ont directement assisté à des cours donnés aux enfants inuits à plusieurs niveaux scolaires, incluant le niveau secondaire.

Les conclusions de leur étude viennent jeter une ombre au tableau (p. 231) :

Over the course of our school-based research in Inuit communities we observed some very good teaching and learning in both French and English classes by some very dedicated teachers and learners. However, as the findings from the case study and research carried out in other Inuit communities have shown, students are experiencing serious problems coping with their subject matter classes in a second (or third) language. These problems appear to be particularly severe at the secondary level in the French stream.

De leurs entretiens avec 27 enseignantes à la CSK, elles tirent un constat assez sombre de la situation (p. 212): « The results suggest that many students are faced with a situation in which the cognitively demanding language of the classroom is beyond their grasp ».

Comme l'ont souligné Taylor et Wright (Kativik School Board, 1998 : 10 et Taylor et Wright, 2002 : 12), il faut se méfier de la partialité des sujets interviewés dans une enquête de type ethnographique :

A scientific evaluation of the program requires much more than soliciting the opinions of educators, teachers, community leaders, parents, and students. After all, educators and teachers who are responsible for the program are biased and will likely speak highly of the program. Parents and community leaders may have a negative opinion because they see that children are not performing as well as they should. Thus, any solicitation of opinion will be biased in one direction or the other.

Il est certes possible que l'intention cachée des intervenants locaux qui assistent de près à la mise en œuvre des programmes déforme l'information obtenue. Toutefois, le risque de malhonnêteté intellectuelle des témoins locaux n'est pas un argument suffisant pour refuser d'entendre ce qu'ils ont à dire. Il s'agit tout au plus d'une invitation à accueillir avec certaine prudence les données que nous pouvons en tirer, en s'assurant notamment que celles-ci soient corroborées par plusieurs informateurs.

1.4 Question de recherche

Afin de contribuer à combler, ne serait-ce que partiellement, le manque d'informations concrètes dont nous disposons pour décrire le niveau réel de la bi-littératie des élèves du Nunavik, nous avons souhaité recueillir des informations approfondies sur ce que l'ensemble des professeurs d'une école de la CSK observent en classe. Nous avons aussi souhaité connaître leur évaluation personnelle de la structure des programmes bilingues en place à l'école.

La question de recherche de ce mémoire concerne donc les manifestations concrètes du développement de la bi-littératie dans une école de la CSK. Nous pourrions la formuler ainsi : *Au sein d'une école primaire et secondaire de la CSK, quelle évaluation les enseignants des différents volets linguistiques (inuttitut, anglais et français) font-ils du niveau de compréhension écrite et de production écrite de leurs élèves tout au long du cheminement scolaire? En d'autres termes : Quelle est la perception des enseignants quant à l'apprentissage de la bi-littératie dans les programmes de transition bilingue vers le français et l'anglais?*

Avant de décrire plus concrètement notre méthodologie de recherche, nous proposons au lecteur d'approfondir l'analyse de l'écosystème de bi-littératie caractérisant le terrain à l'étude, ce qui nécessite l'adoption d'un cadre d'analyse. Nous utiliserons pour ce faire les douze continuums de bi-littératie proposés par Hornberger (2003). Le prochain chapitre montrera comment ce cadre peut éclairer l'écosystème de bi-littératie des élèves inuits d'une communauté du Nunavik et nous permettre de structurer efficacement les informations obtenues dans notre enquête de terrain.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

La nature (positive ou négative) et l'importance (plus ou moins forte) du transfert de la L1 vers la L2 dépendent d'une multitude de facteurs contextuels dont il faut impérativement tenir compte. En conséquence, nous avons souhaité adopter un cadre d'analyse holistique permettant une classification multidimensionnelle de ces facteurs. C'est ce que nous offre l'approche dite « écologique » de Hornberger (2003), qu'il convient dans un premier temps de présenter, afin d'examiner subséquemment quel éclairage elle procure sur le terrain à l'étude.

2.1 Une approche holistique dite « écologique »

Déjà popularisée depuis longtemps par d'autres auteurs²⁸, la métaphore de l'écologie suggère que les langues, à l'instar des espèces animales et végétales, sont susceptibles d'être affectées par les transformations de leur « milieu de vie ». Apparentée à la notion de biodiversité, cette métaphore révèle notamment une préoccupation à l'égard des langues menacées, et suggère qu'il faille s'intéresser aux relations de pouvoirs sous-jacents aux politiques linguistiques (Creese, Martin et Hornberger, 2008 : ii). Hornberger souligne ainsi que toutes les langues existent et évoluent dans un certain « écosystème linguistique »²⁹, parallèlement à d'autres langues, et que les locuteurs interagissent avec leur environnement sociopolitique,

²⁸ Hornberger cite notamment les ouvrages de Haugen, *The Ecology of Language* (Stanford : Stanford University Press, 1972) et de Muhlhausler, *Linguistic Ecology : Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region* (Londres : Routledge, 1996).

²⁹ Hornberger emprunte (2003 : 321) cette terminologie à Kaplan et Baldauf, *Language Planning From Practice to Theory* (Clevedon : Multilingual Matters, 1997).

économique et culturel. Ainsi, la métaphore de l'écologie « captures a set of ideological underpinnings for a multilingual language policy » (2002 : 35).

Sur le plan méthodologique, cette métaphore met en relief l'importance de considérer simultanément l'ensemble des caractéristiques contextuelles dans lequel se transmet la bi-littératie. Puisque tous les éléments constitutifs de l'environnement sont reliés les uns aux autres, il n'est pas réaliste de prétendre pouvoir étudier un phénomène comme le transfert des compétences en L1 vers la L2 en tentant de l'isoler des autres phénomènes sociolinguistiques qui surviennent dans l'écosystème. La métaphore écologique constitue donc un plaidoyer en faveur d'une approche holistique. D'un écosystème à l'autre, les corrélations entre les différentes variables sont susceptibles de changer.

Le cadre analytique proposé originalement par Hornberger en 1989³⁰ fut revu et augmenté dans un texte publié en 2000 en collaboration avec Skilton-Sylvester³¹. Il propose d'étudier les manifestations de bi-littératie en situant leurs caractéristiques particulières sur les axes d'une multitude de continuums qui s'entrecroisent à différents niveaux. Une telle mise en perspective permettrait de mieux comprendre les possibilités et les limites du transfert, qui varient d'un endroit à l'autre (p. 25) :

The important question as to the degree to which literacy knowledge and skills in one language aid or impede the learning of literacy knowledge and skills in the other has been answered partially through an understanding of the interrelated and nested nature of the continua. That is, the interrelatedness of the continua allows us to see why there is potential for positive transfer across languages and literacies, whereas the nested nature of the continua allows us to see that there are a myriad of contextual factors that may abet or impede such transfer.

Dans ce premier texte sur les continuums de bi-littératie (1989), Hornberger fait valoir que l'effet du niveau des habiletés en L1 sur l'apprentissage de la L2 ne constitue qu'un facteur parmi d'autres influençant le développement du bilinguisme et de la littératie. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le développement de bi-littératie ne se déroule pas

³⁰ « Continua of biliteracy », *Review of Educational Research*, vol. 59, n° 3, p. 271-296.

³¹ « Revisiting the Continua of Biliteracy : International and Critical Perspectives », *Language and Education : An International Journal*, vol. 14, n° 2, p. 96-122.

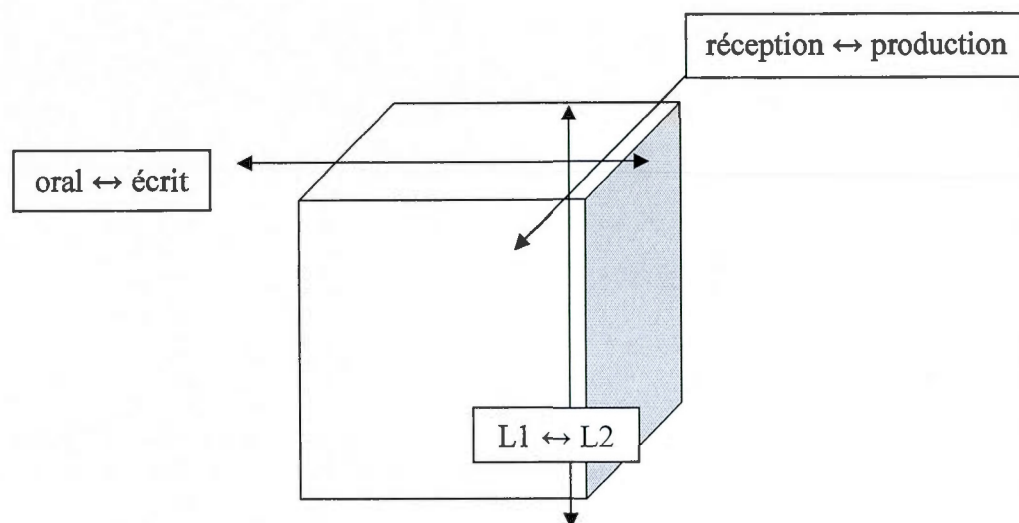
nécessairement comme un passage unidirectionnel de la L1 vers la L2, car il peut y avoir acquisition simultanée des deux langues (Kenner, 2004). Dans la même veine, Hornberger précise que le développement de bi-littératie ne se manifeste pas forcément par un transfert unidirectionnel de la L1 vers la L2. Il s'agit plutôt d'un degré de mobilité que l'élève acquiert sur un continuum L1 ↔ L2.

En outre, Hornberger soutient que le développement complet de bi-littératie suppose que l'étudiant bilingue puisse arriver à se déplacer avec aisance d'un bout à l'autre de deux autres continuums reliés au transfert (bidirectionnel) entre la L1 et la L2 : l'un allant de la compréhension de messages à la production de messages; l'autre allant de la connaissance de la culture orale à la connaissance de la culture écrite (2003 : 22).

En effet, elle explique (2003 : 15-16) que les postulats habituels selon lesquels le développement de la langue orale précède le développement de la langue écrite, et à l'effet que les habiletés de compréhension (écouter et lire) précèdent les habiletés de production (parler et écrire) ont été abandonnés au profit d'une conception dynamique de l'acquisition des langues où celle-ci se déroule simultanément dans les deux directions. La lecture et l'écriture améliorent les compétences à l'oral; la production de message permet d'accroître la compréhension.

Ainsi, le schéma qui émerge de ces croisements des trois continuums de bi-littératie est celui d'un espace en trois dimensions, à l'intérieur duquel se déplace plus ou moins aisément l'élève bilingue. Le niveau de développement de bi-littératie correspond au degré de mobilité sur tous les points possiblement formés par la rencontre de ces trois grands axes de continuum : 1) L1 ↔ L2; 2) oral ↔ écrit, et 3) réception ↔ production.

Figure 2.1

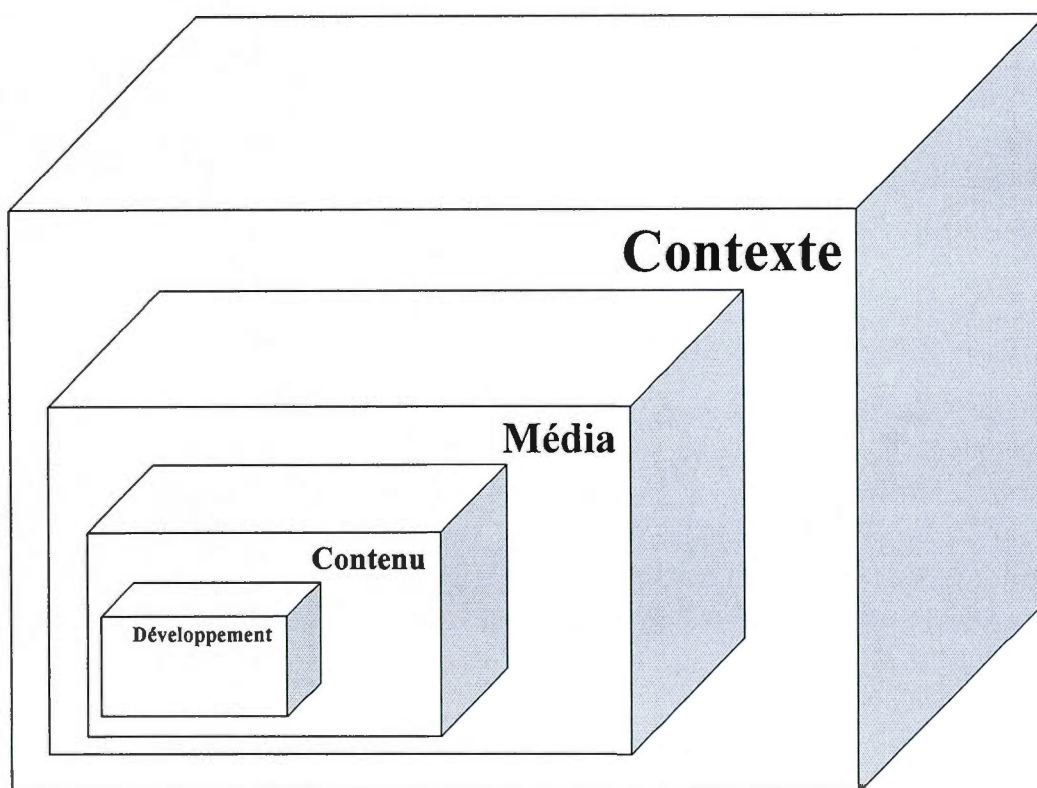


Croisements des continums du développement individuel de la bi-littératie³²

³² Adapté du diagramme proposé par Hornberger (2003 : 6).

Toutefois, il ne s'agit là que du premier morceau du casse-tête. En effet, selon le cadre d'analyse proposé, cet espace formé par le croisement des trois continums du développement de la bi-littératie individuelle ne saurait être étudié sans tenir compte de trois dimensions supplémentaires, qui s'imbriquent les unes aux autres.

Figure 2.2



Localisation des dimensions reliant les continums de bi-littératie³³

³³ Reproduit d'après le diagramme dans Hornberger (2004), p. 157 (traduction libre).

La dimension la plus large est celle du contexte. Elle est formée par le croisement de trois continuums, qui ensemble permettent de décrire l'environnement sociolinguistique dans lequel les membres d'une communauté acquièrent leur bi-littératie (2003 : 9). Cette communauté réside-t-elle dans un environnement unilingue ou multilingue? Possède-t-elle une culture de tradition orale ou de tradition écrite? S'agit-il d'une microsociété particulière, ou plutôt d'une vaste communauté transnationale? Les réponses à ces questions, structurées sur le mode d'une opposition binaire, ne sauraient être très précises, puisque les contours d'une communauté linguistique ne sont jamais clairement circonscrits. Néanmoins, ces questions permettent d'ordonner les informations disponibles sur le terrain à l'étude, et surtout d'interroger leurs effets potentiels sur le développement de la bi-littératie.

À l'intérieur de ce contexte se trouve la dimension intermédiaire, celle des « média » de bi-littératie, formée par les caractéristiques des moyens de transmission (généralement au sein du système scolaire). Les élèves de la communauté sont-ils exposés de façon simultanée ou successive aux deux langues? S'agit-il d'une transmission s'effectuant à travers des langues apparentées ou plutôt à travers des langues n'ayant rien en commun? La transmission des habiletés de lecture et d'écriture suppose-t-elle l'apprentissage de systèmes d'écriture semblables ou complètement distincts. Cette nouvelle série de facteurs est également susceptible d'influencer le développement de la bi-littératie (2003 : 22).

Enfin, une dernière dimension concerne le contenu même du matériel écrit disponible. En effet, il ne suffit pas d'examiner où les langues sont utilisées et apprises; comment les langues sont utilisées et apprises, et quels aspects des langues sont utilisés et appris : il faut aussi porter une attention aux rôles que jouent les langues utilisées et apprises (p. 50). Les recherches sur le développement de la bi-littératie auprès des élèves appartenant à des groupes linguistiques minoritaires³⁴ suggèrent que certaines difficultés d'apprentissage pourraient être reliées aux différences culturelles reliées au contenu de ce qui est transmis à l'écrit.

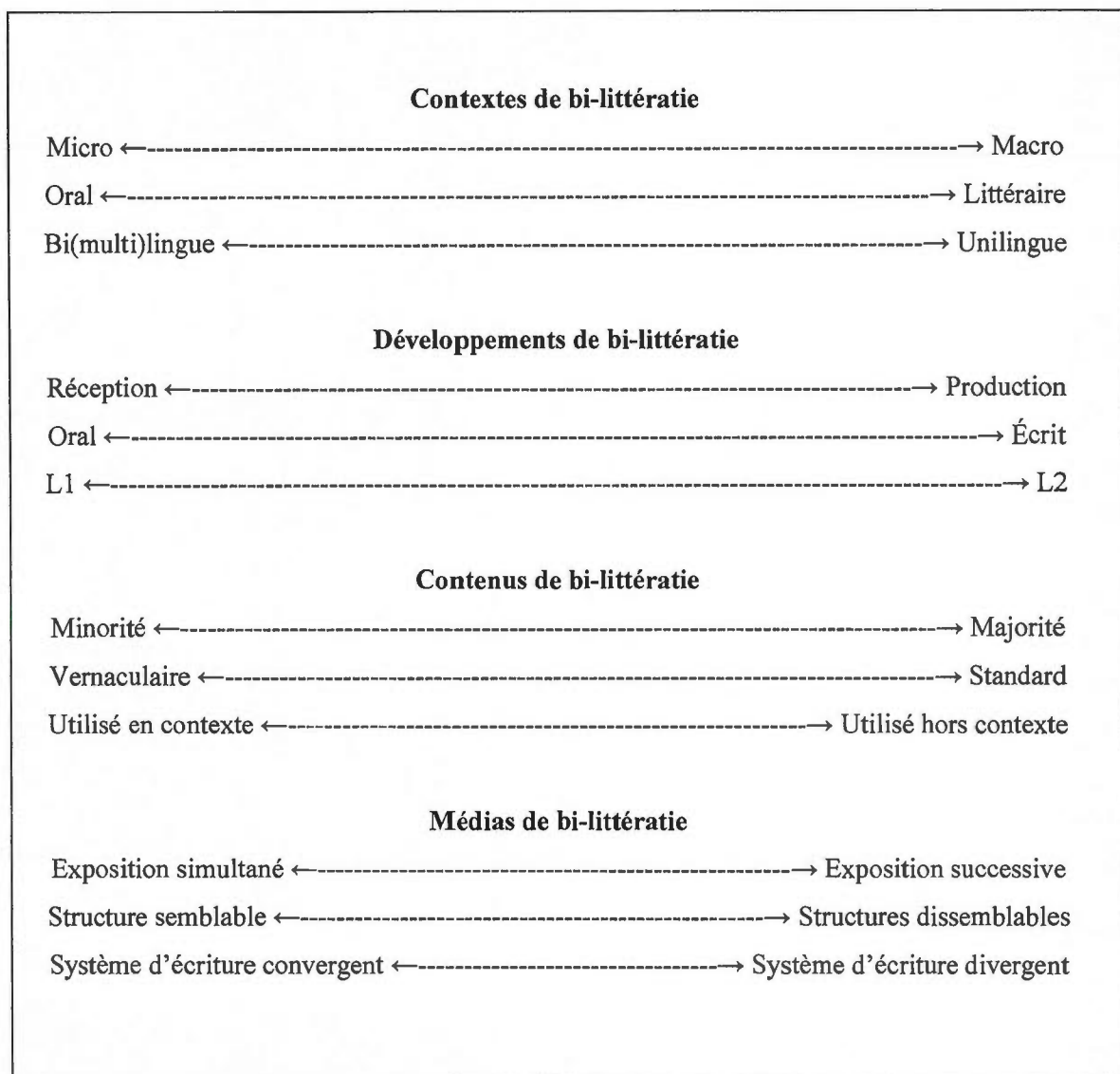
³⁴ Notamment la thèse de doctorat de Skilton-Sylvester *Inside, outside, and in-between : Identities, literacies, and educational policies in the lives of Cambodian woman and girls in Philadelphia* (University of Philadelphia, 1997)

Par exemple, l'enseignement de la langue majoritaire standardisée se caractériserait souvent par un usage hors contexte de l'écrit. Ainsi, des phrases qui ne communiquent rien de significatif aux élèves sont dictées pour accroître leurs compétences orthographiques, ou simplement utilisées comme support à des analyses grammaticales. De plus, l'enseignement des langues dominantes standardisées accorde peu de place aux modes d'expression vernaculaire ou dialectale (que l'on retrouve dans les journaux intimes ou des lettres personnelles) et pourrait omettre de tenir compte du contenu culturel minoritaire.

En réponse à ces observations, Hornberger ajoute à son cadre d'analyse cette autre dimension de la bi-littératie, formée par le croisement de trois continuums. Un premier axe allant du contenu mis en contexte au contenu hors contexte; un deuxième axe allant d'un contenu culturel minoritaire à un contenu culturel majoritaire, et, enfin, un dernier axe allant d'un contenu vernaculaire à un contenu standardisé. Mis ensemble, les douze continuums regroupés en quatre dimensions peuvent être illustrés à la Figure 2.3.

La représentation visuelle qu'elle propose pour ce cadre d'analyse holistique « revisité », c'est-à-dire l'image des quatre boîtes qui s'imbriquent les unes dans les autres, n'est pas la seule qui soit envisageable. De son propre aveu (2003, note 1, p. 64), il pourrait s'agir d'un sceau de peinture avec différentes couleurs, mélangées dans des proportions variables. Ce pourrait être également un ensemble de lentilles réfractrices alignées les unes derrière les autres; une sphère avec tous les axes de continuums entrecroisées au centre, et même une ancre attachée à un cordage formé de douze fils représentant les continuums. Ce n'est pas le degré d'isomorphie entre le modèle analytique et la réalité sociolinguistique qui compte, mais son pouvoir de représenter la complexité du phénomène à l'étude. En ce sens, ce modèle constitue une mise en garde contre la tentation de tirer des généralisations simples à partir de corrélations entre un nombre limité de variables.

Figure 2. 3



Récapitulatif des continuums de bi-littératie³⁵

³⁵ Selon Hornberger 2004, p. 158 (traduction libre).

2.2 Les continuums du « contexte » : les Inuits du Nunavik et leur situation sociolinguistique

Nous examinerons dans un premier temps, la dimension du « contexte » chez les Inuits du Nunavik. Pour saisir la dimension contextuelle, il importe d'examiner la situation de ces Inuits sur le continuum micro-macro. Si l'on débute par la perspective macro, il faut rappeler que ce groupe ethnolinguistique revêt un caractère transnational, puisqu'il s'étend de la région autonome du Tchoukotka (Russie) jusqu'au Groenland (Danemark), en passant par l'Alaska (É-U) et les régions arctiques canadiennes. Des liens culturels et même politiques existent, notamment à travers la Conférence circumpolaire inuite (CCI), créée en 1977, dont le but est de solidifier une identité commune et de défendre la protection et le développement de la culture inuite.

Les Inuits du Canada affichent un fort sentiment d'attachement au pays³⁶, mais en raison des subdivisions politico-territoriales, leurs rapports avec le système politique fédéral présentent des configurations à géométrie variables. En effet, malgré l'existence d'une organisation pancanadienne qui leur offre une tribune commune, le *Inuit Tapiriit Kanatami* (ITK), fondé en 1970, les Inuits du Canada se trouvent répartis au sein de quatre unités administratives distinctes : 1) le territoire fédéral du Nunavut, créé en 1999 sur les Territoires du Nord-Ouest (TNO); 2) la région d'Inuvialut, qui fait encore partie des TNO; 3) le Nunatsiavut, dont les juridictions s'étendent sur une portion du Labrador, et enfin 4) le Nunavik, région administrative du Québec sur laquelle s'exercent actuellement (2011) trois pouvoirs inuits locaux, le gouvernement régional de Kativik, la Régie régionale de la santé et des services sociaux du Nunavik, et finalement la CSK.

Selon les chiffres de Statistiques Canada (Inuit Tapiriit Kanatami, 2008), le nombre d'Inuits totalise 50 480 au pays. De ce nombre, 9 565 habitent le Nunavik.

³⁶ Mary Simon, « Happy Canada Day True North Strong and Free », 01 juillet 2009, <http://www.itk.ca/blog/mary-simon/jul-01-2009-happy-canada-day-true-north-strong-and-free%E2%80%A6>

Avec la signature de la CBJNQ en 1975 et la naissance des pouvoirs inuits locaux dans la région administrative du Nouveau-Québec, celle-ci développe des propriétés de plus en plus distinctes, à tel point que l'on assiste à la construction d'une nouvelle entité spatiale (Müller-Wille, 2001). Fondé par les Inuits du Québec en 1980, le centre culturel Avataq a même lancé sa propre commission linguistique et opté en faveur d'un système d'écriture qui diffère sensiblement de celui adopté par l'ITK en 1976 (Dorais, 1990 : 242). La présence du français est un des éléments qui confère au Nunavik une personnalité distincte. Plus de la moitié des enfants inuits sont aujourd'hui inscrits dans le programme inuttitut-français de la CSK (Delavuy 2008).

À l'autre extrémité de ce continuum micro ↔ macro, il faut examiner les particularités contextuelles susceptibles de varier considérablement d'un village à l'autre. Une étude démontre par exemple que les enfants provenant des grandes communautés (où les non-autochtones sont plus nombreux) ont des habiletés moins fortes en inuttitut (Allen, Crago et Pesco, 2006). Le cas de la communauté de Kuujjuaraapik, où les Inuits vivent aux côtés d'un autre peuple autochtone, les Cris, présente une dynamique unique dans laquelle l'anglais joue le rôle de lingua franca.

Tant au niveau micro qu'au niveau macro, les deux autres continuums (oral ↔ écrit et unilinguisme ↔ bilinguisme) sont enchevêtrés. D'abord, il convient de rappeler que l'écrit fut introduit au Nunavik durant la seconde moitié du 19^{ème} siècle à des fins religieuses. Ce sont les missionnaires anglicans qui adaptèrent en dialecte local les traductions de fragments du Nouveau testament effectuées précédemment par les Moraves (qui s'étaient établis chez les Inuits du Labrador depuis la fin du 18^e siècle). Pour simplifier la lecture, ceux-ci choisirent de mettre à profit le système d'écriture syllabique développé vers 1845 par le missionnaire méthodiste et linguiste amateur J. Evans à l'intention des Ojibwés et des Cris du Haut-Canada (Oosten *et al.*, 2006 : 5).

Si l'on en croit Crow (1991 :146), le succès de ce système d'écriture dépassa toutes attentes, puisqu'il se propagea d'une famille à l'autre le long des côtes de la Baie d'Hudson encore plus rapidement que l'établissement de nouvelles missions. Dans les années 1950 et 1960, la

plupart des Inuits de l'Arctique canadien de l'Est possédaient des habiletés de lecture et d'écriture, et l'usage du syllabique était devenu pour eux un important symbole identitaire (Fabbi, 2003).

Or, la mise en place d'un système d'éducation centré sur le développement des habiletés de lecture et d'écriture a suscité des doutes et des questions, en premier lieu sur son rôle dans la transmission des valeurs traditionnelles. Ce problème a été observé au Nunavik par Stairs (1990), qui évoque les craintes des parents à l'effet que l'école les aliène du système des relations sociales et de diffusion des connaissances.

Dès les premières années de fonctionnement du programme de transition bilingue, il a fallu produire des écrits en inuttitut, quasi inexistantes en dehors de la sphère religieuse. L'objectif de ces livres était essentiellement didactique, puisque l'on présupposait que l'enseignement de l'écrit en L1 faciliterait l'apprentissage de l'écrit en L2. Un rapport préparé par un comité pédagogique réuni à Puvurgnituk en avril 1974 intitulé « Where we want our children to be led » (cité par Stairs, 1985 : 33) précisait ainsi :

So thinking of the education our children are having now, we are saying that they should learn the Inuit way first. Once they have learned truly to speak and write the Inuit way, they would go on learning the Qallunaq way. By doing this, the child would be better able to live the Inuit way and at the same time, he would learn the Qallunaq way of life.

On voit aussi apparaître un nombre croissant de pamphlets informatifs, de documents administratifs et de journaux en inuttitut. Or, si la multiplication de ces textes donne à la langue une apparence de dynamisme, l'usage réel qui en est fait demeure limité (Dorais, 1995 et Patrick, 1998). Les Inuits, dont le niveau de littératie est assez élevé pour leur permettre de comprendre ces documents (généralement bilingues ou trilingues), admettent qu'ils trouvent plus facile de les lire en anglais (Patrick, 1998 : 187).

Au sujet de ce dernier continuum unilinguisme ↔ bilinguisme, on peut dire principalement que l'unilinguisme est devenu rarissime au Nunavik, et que le bilinguisme est de type soustractif, et non additif. Certes, on constate que la langue ancestrale demeure plus vivante au Nunavik qu'ailleurs au pays. Si l'on se fie à Statistiques Canada (2006), 96% des jeunes

Inuits du Nunavik âgés de 2 à 5 ans peuvent s'exprimer en inuttitut (contre 82% au Nunavut, 16% dans la région d'Inuvialut (T-N-O) et 0% au Nunatsiavut (Labrador)³⁷. Toutefois, la modernisation des villages, l'amélioration des infrastructures de transport aérien et l'augmentation des contacts avec le Sud, l'accès aux nouvelles technologies de communication et aux produits culturels non-autochtones, sans parler de la présence croissante de non-Inuits (et de familles mixtes) dans les communautés, concourent à une fragilisation de l'inuttitut. Dans une étude récente (Avataq, 2009), l'institut culturel Avataq se montre gravement préoccupé par la situation. Car ce n'est pas seulement l'usage qui se fait moins fréquent, mais aussi sa qualité qui est affectée par le contact avec les langues étrangères, particulièrement l'anglais.

Cette étude vient confirmer les données pour le moins inquiétantes présentées par Louis et Taylor (2001), qui soutiennent que 90% des Inuits du Nunavik ont l'inuttitut pour langue maternelle, mais que seulement 72% des adultes et seulement 40% des élèves inscrits dans les écoles du Nunavik le « parle couramment ». Même si la situation se compare encore avantageusement à celle des autres communautés autochtones du Québec (Dorais, 1996), le rythme de l'érosion linguistique comporte manifestement des similitudes.

2.3 Les continuums des « médias » : la transmission des systèmes d'écriture syllabique et alphabétique

Rappelons que les écoles de la CSK offrent aux élèves deux programmes bilingues, inuktitut-français et inuktitut-anglais, qui, en théorie, se déroulent de façon pratiquement identique. La transmission de la littérature s'y effectue à travers une exposition successive à la L1 et à la L2. Les enfants sont d'abord scolarisés en inuttitut, de la maternelle à la deuxième année. À compter de la troisième année, les parents choisissent l'anglais ou le français, ce qui détermine la filière en langue seconde que leurs enfants suivront jusqu'en sixième secondaire³⁸.

³⁷ *Aboriginal Children Survey*, 2006,
<http://www.statcan.gc.ca/pub/89-643-x/2010001/c-g/11278/c-g/c-g1-eng.htm>

³⁸ Le déroulement des programmes bilingue est guidé par la *Politique des langues d'enseignement*, adopté par le conseil des commissaires le 03 avril 2003,

Le programme propose donc encore une immersion assez hâtive et très substantielle en langue seconde, ce qui justifie de le traiter comme un programme de transition bilingue. Toutefois, la volonté de la CSK n'est pas assimilationniste pour autant, puisque le programme prévoit que les heures de classe en inuttitut représentent au moins 20% du total des heures d'enseignement au niveau secondaire³⁹. Toutefois, la possibilité d'augmenter le nombre d'heures consacré à la L1 (comme l'exigerait un véritable programme de maintien bilingue) est compromise par la difficulté de trouver des enseignants autochtones qualifiés. Entre 1989-1990 et 2001-2002, le pourcentage d'enseignants autochtones au secondaire à la CSK a chuté de 26% à 19%⁴⁰.

Dans les premières années du primaire, c'est à travers une approche intégrée des différentes matières que s'enseigne l'inuttitut⁴¹. Pour y parvenir, la CSK a développé au fil des ans, un matériel pédagogique qui met l'accent sur l'apprentissage de l'écriture syllabique⁴². À compter de la première année, il est prévu que les élèves soient exposés à des activités de pré-lecture et au décodage des graphèmes. Ils écoutent des récits et participent à des activités d'expression orale et écrite. À ce stade, l'emphase est mise sur la compréhension et l'expression orale, de façon à ce que les élèves enrichissent leur vocabulaire et en arrivent à structurer des phrases. En deuxième année, les élèves doivent poursuivre un programme similaire, mais ils sont en plus initiés à la lecture et à l'écriture des signes diacritiques et des finales utilisés dans l'écriture syllabique (nous verrons plus bas, à la page 53, de quoi il s'agit).

<http://www.kativik.qc.ca/directives/directives/17-ADM-13-Languages/ADM-13-P-lang-inst-F.pdf>

³⁹ *Politique sur les langues d'enseignement*, op. cit., article 5.1.

⁴⁰ Ministère de l'Éducation, *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 30, mai 2004, p. 9.

⁴¹ Une description plus détaillée du programme tel qu'il est appliqué à la commission scolaire Kativik est disponible en ligne dans un document intitulé *Learning Paths, Kindergarten to Secondary 5*, http://www.kativik.qc.ca/html/english/our_services/kindergarten/learning_path_e.html

⁴² La liste complète du matériel produit par les services d'impression de la CSK est disponible http://www.kativik.qc.ca/ksbportal/upload/dl/Printing_Department-Service_d'impression/Catalogue/KSBcatalogueCSK.pdf

À compter de la 3^{ème} année du primaire débute une immersion partielle où le temps d'enseignement en langue seconde peut aller jusqu'à 50%⁴³. Dès lors, l'apprentissage de la littérature se caractérise par une exposition simultanée, et, en théorie, équilibrée, de la L1 et de la L2. L'anglais ou le français sont introduits pour la première fois dans les cours de langue et de mathématiques par des enseignants non-autochtones n'utilisant pas, sauf exception, l'inuktitut en salle de classe. Cette exposition simultanée accordera une place de plus en plus importante à L2, puisqu'à compter de la cinquième année, et jusqu'à la septième année, le programme requiert que l'enseignement en inuktitut ne représente plus que 30% du temps total d'enseignement⁴⁴.

Dès la 3^{ème} année du primaire, l'accent commence à être mis sur les habiletés de lecture et d'écriture en L2⁴⁵. Les enseignants des volets français ou anglais ont pour tâche de préparer les élèves à passer au niveau secondaire, où ces derniers doivent se conformer à un programme devant être approuvé par le MEQ⁴⁶. Pour les aider à atteindre le niveau de connaissances en langue et en mathématiques nécessaires, le programme de la CSK a introduit une 7^{ème} année de primaire.

Sur papier, le programme secondaire n'est pas très différent de ce que l'on retrouve ailleurs dans la province. Les élèves continuent d'avoir quelques périodes de cours dans leur langue maternelle (inuktitut, culture et religion, et dans certains villages, sciences humaines), mais hormis cela, le cheminement est comparable à celui des autres élèves québécois. À la fin du parcours, le ministre décerne un diplôme d'études secondaires (DES) aux élèves ayant accumulé, au cours des deux dernières années du secondaire, au moins 54 unités dont certaines à la suite de la réussite d'épreuves ministérielles uniques, dont celles du cours d'histoire, qui est obligatoire⁴⁷.

⁴³ *Politique sur les langues d'enseignement, op. cit.*, point b de l'article 3.4.

⁴⁴ *Ibid.*, point b de l'article 3.5.

⁴⁵ Pour les détails des connaissances langagières devant être transmises à chaque niveau voir *Le programme de français de la Commission scolaire Kativik* version juin 2007, rédigé par les services éducatifs de la CSK, p. 3.14 –3.17.

⁴⁶ Voir à ce sujet la *Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis*, articles 664 et 665.

⁴⁷ Les unités obligatoires sont en langue d'enseignement de la 5^e secondaire (6), en langue seconde de la 4^e ou de la 5^e secondaire pour les francophones (4), en langue seconde de la 5^e secondaire pour les

Un nombre restreint d'élèves parvient à obtenir le DES. Pour les cohortes de 1990 à 1995 de la CSK, les taux moyens d'obtention du DES est de 21,9%, contre 72,8% pour l'ensemble du Québec⁴⁸.

La question de l'effet positif ou négatif de l'exposition successive et/ou simultanée à la L1 et à la L2 qui caractérise ce premier continuum de bi-littératie ne saurait se poser sans tenir compte des caractéristiques des langues en question, que l'on doit situer sur deux autres continuums. Alors que l'un d'eux doit permettre d'interroger le degré d'écart entre les langues, l'autre nous offre la possibilité d'examiner les éléments de convergence et de divergence entre leurs systèmes d'écriture respectifs.

En ce qui concerne la question de la similitude/dissimilitude entre l'inuttitut et les langues majoritaires québécoise et canadienne, il faut rappeler que l'inuttitut n'est aucunement apparentée à l'anglais et au français et qu'il présente des caractéristiques linguistiques très différentes. Ne serait-ce que sur le plan phonologique, la dissemblance est énorme : les langues euro-canadiennes utilisent notamment une quantité beaucoup plus grande de consonnes et de voyelles que l'inuttitut, qui ne compte qu'une quinzaine de consonnes et trois voyelles. Même si, à notre connaissance, la question n'a pas été examinée à ce jour, il y a lieu de croire que ceci pourrait poser aux élèves un défi pour le décodage des sons en L2.

Cela dit, c'est assurément au niveau des dissemblances syntaxiques et morphologiques que l'inuttitut se démarque le plus de l'anglais et du français. L'inuttitut est une langue polysynthétique et agglutinante, dans laquelle l'ordre des mots est plus libre qu'en français ou en anglais. Au niveau de l'alignement syntaxique, il s'agit d'une langue de type « ergatif » qui possède un système élaboré de marquage des cas sur les nominaux (Allen, Crago et Pesco, 2006 : 583). Le principal défi se situe dans la maîtrise des règles morphologiques et morpho-phonologiques, complexes mais régulières, nécessaire à la construction des

anglophones (4) et en histoire du Québec et du Canada de la 4^e secondaire (4). Commission sur l'éducation (2007), *Mandat d'initiative : La réussite scolaire des Autochtones*, Québec : Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, p. 21.

⁴⁸ Ministère de l'Éducation, *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 30, mai 2004, p. 16.

syntagmes (Crago et Allen, 1998). Sans aller dans les détails d'une grammaire comparée, on peut dire que cet apprentissage est fort différent de celui qui caractérise le français ou l'anglais, langue pour lesquelles le bagage lexical est circonscrit et requiert une mémorisation orthographique laborieuse.

Non seulement peut-on supposer que cette dissemblance limite les possibilités d'un transfert positif, mais elle complique aussi grandement la définition des critères permettant d'évaluer les niveaux comparés de compétences linguistiques d'une langue à l'autre. Le travail de Wilman sur le langage naturel des enfants inuits (1988) est particulièrement éclairant à ce sujet. Il écrit :

In analyzing samples of the language of English speakers the researcher's task is facilitated by the fact that meaning is developed by the use of a series of discrete and usually distinct words. Therefore, identifying the frequency of a particular word or series of words is simply a matter of isolating each occurrence of the word or word sequence, and tallying totals. In Inuktitut, the language targeted for this study, this is not the case since words, in most instances, do not occur as discrete lexical items, but as constructs of word-stems, affixes and desinencies which through their combination into syntagms, express meanings.

C'est aussi ce que révèle une étude de Stairs (1990) auprès des élèves de 3^{ème} et de 4^{ème} année du primaire, dans laquelle un contraste apparaît entre ce que l'on estime être des « échantillons d'écriture en anglais fort (*strong English writing samples*) », et ce qu'il convient d'appeler un « inuttitut en santé (*healthy Inuttitut*) ». En l'occurrence, alors que l'aisance en anglais se mesure par le nombre d'expressions, la richesse du lexique employé, et par la qualité de construction de la phrase, la qualité des écrits en inuttitut s'évalue plutôt par la complexité des constructions syntagmatiques (Crago, Annahatak, Doehring et Allen, 1991).

À cette problématique de la dissemblance des langues s'en ajoute une autre, fort complexe, qu'il faut situer sur le continuum du système d'écriture convergent ↔ divergent. En effet, en ce qui concerne les systèmes d'écriture propres à l'inuttitut et aux langues officielles canadiennes, il est possible d'identifier au moins trois éléments de divergence susceptibles d'affecter le transfert entre L1 et L2.

Le premier concerne le type de système de transcription des sons. On a vu plus haut que les Inuits du Nunavik, font partie des peuples autochtones canadiens utilisant un système syllabique, dont l'introduction devait faciliter l'acquisition des habiletés de lecture et d'écriture (Murdoch, 1985 : 113). Dans ce système, chaque symbole représente une syllabe formée d'une consonne suivie d'une voyelle, ou bien simplement d'une voyelle orpheline (Mallon, 1985). Reflet des caractéristiques phonétiques de la langue, le système est composé de 14 caractères qui tournent dans quatre directions pour indiquer si la syllabe se termine par la voyelle « a », « i », « u », ou par la diphtongue « ai ». Le système comporte aussi des signes diacritiques, sous forme de points placés au dessus des caractères pour marquer les voyelles longues, ainsi que des « finales », soit des caractères plus petits et surélevés qui marquent des consonnes muettes à la fin des syllabes (ex : le son /k/ dans le mot *Nunavik*). Ce système est illustré à la figure 2.4.

Figure 2.4



Charte des caractères syllabiques de l'inuktitut (Nunavik)

Le degré de divergence entre les systèmes alphabétiques et syllabiques est qualitativement moins significatif que le degré de divergence qui les sépare des systèmes logographiques, comme en chinois, où le caractère représente une idée plutôt qu'un son. Tout de même, deux choses doivent être considérées. Premièrement, contrairement à d'autres langues qui utilisent le système alphabétique latin (l'espagnol ou l'italien par exemple), le français et l'anglais présentent un fort niveau d'opacité, de sorte que la corrélation entre les lettres et les sons n'est pas toujours évidente (Oller, 2008). Les élèves inuits doivent apprendre à mémoriser des graphies irrégulières pour arriver à décoder le français ou l'anglais écrit, ce à quoi ils n'ont pas été habitués en L1, puisque l'inuttitut s'écrit exactement comme il doit se prononcer. Cela pose une barrière supplémentaire à la possibilité de transfert vers la L2 des habiletés de lecture acquise en L1.

À cet égard, il importe aussi de bien saisir l'état de la standardisation de la langue inuite. En 1976, sous les auspices du *Inuit Tapiriit Kanatami* (ITK), des représentants de différentes régions se sont entendus à l'échelle canadienne sur une manière commune de transcrire les sons de la langue inuite, et surtout d'établir un système unifié pour convertir vers l'alphabet latin les textes en syllabique, et inversement (Mallon, 1985). Cependant, un système unifié de conversion entre le syllabique et l'alphabet romain ne constitue pas une « standardisation » au sens où il ne signifie pas une homogénéisation orthographique entre les dialectes, puisque chaque communauté continue d'écrire au son, de façon à refléter la prononciation locale.

La technique de lecture en inuttitut nécessite non seulement un décodage systématique des sons, mais aussi une sorte de « souplesse cognitive » permettant de saisir le sens de syntagmes construits et prononcés différemment d'une région à l'autre, ce qui limite la rapidité de la lecture. Décrivant une situation en tout point comparable chez les Cris de la Baie James, MacKenzie parle d'une technique de lecture « twice over ». L'auteur explique (1985 : 51): « Each word or phrase is read out syllable by syllable first, in order to determine what the word is, and then read a second time as a whole word in order to determine the meaning ».

Ceci contraste avec les langues standardisées comme le français ou en anglais, où l'uniformisation de l'écrit permet une mémorisation des ensembles de lettres, qui d'un texte à l'autre, désignent toujours le même mot, ce qui permet une lecture beaucoup plus rapide. Cet argument était d'ailleurs invoqué par Drapeau (1985) afin de plaider en faveur d'une standardisation de l'orthographe en innu.

2.4 Les continuums du « contenu » : l'usage des langues au sein du système scolaire au Nunavik

La troisième dimension du cadre d'analyse est la question du contenu de l'écrit. Au-delà de la différenciation entre la langue maternelle et les langues secondes euro-canadiennes, et du rythme auquel les élèves inuits sont exposés à celles-ci, il importe d'examiner l'usage qui est fait de ces langues au sein du système scolaire à l'étude.

Dans un premier temps, il faut interroger dans quelle mesure ces langues servent à transmettre la culture minoritaire inuite et les cultures majoritaires franco-québécoise et anglo-canadienne. Il faut ensuite questionner la place qui est accordée aux formes vernaculaires et aux formes standardisées de ces langues. Les réponses à ces questions se situent sur les deux premiers continuums du contenu de la bi-littératie de Hornberger.

Les problèmes de stimulation d'apprentissage reliés au fait que les régimes pédagogiques à la CSK reflètent des réalités plus familières aux cultures majoritaires franco-québécoise et anglo-canadienne qu'à la culture inuite ont maintes fois soulevés (Williamson, 1987). Par exemple, un rapport de la commission parlementaire de l'Assemblée Nationale critique le contenu de certains cours obligatoires exigés par le ministère:

De façon spécifique, le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ne reflète pas la réalité sociale et historique des nations autochtones. Par exemple, l'enseignement du régime seigneurial français peut apparaître comme une réalité pour le moins difficile à cerner pour des jeunes élèves du Nunavik ou des jeunes Naskapis⁴⁹.

⁴⁹ Commission sur l'éducation (2007), *Mandat d'initiative : La réussite scolaire des Autochtones*, Québec : Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, p. 21.

Le problème de la présence d'un contenu étranger à la culture inuite dans ce matériel demeure un objet de préoccupation à la CSK, qui a tâché de développer des manuels scolaires reflétant « l'environnement nordique ». Toutefois, la conseillère pédagogique Annahatak explique que cette tâche n'est pas aisée (1994 : 13): « There are the tensions related to Inuit values versus institutional values, traditional activities versus current activities, obedience versus originality, Inuit worldview versus mainstream worldview, and modern cultural tools versus traditional knowledge ». De plus, les moyens limités dont dispose la commission ne lui permet pas de rivaliser avec les grandes maisons d'éditions françaises et anglaises en termes de qualité graphique et de diversité de choix.

Puisque la langue parlée peut être transcrite en syllabique de façon à refléter les variantes propres à chaque communauté, on peut penser que cette souplesse facilite l'apprentissage de l'écrit, qui ne nécessite pas la mémorisation d'une orthographe fixe. Or, dans la mesure où l'inuitit des plus jeunes serait déjà très affecté par leur contact avec l'anglais (Allen, Crago, et Pesco, 2006), il est possible que la langue orale des élèves soit déjà suffisamment différente de celles de leurs enseignants (et de ceux qui ont rédigé les manuels scolaire à leur intention) pour que cela puisse créer certains inconforts dans les cours d'inuitit. Face un professeur parlant un inuitit riche et complexe, les élèves réaliseraient l'ampleur de l'érosion lexicale et de la dégénérescence grammaticale. Au lieu d'être une source de réconfort, la communication en L1 à l'école pourrait avoir l'effet inverse et susciter un sentiment de honte auprès de ceux qui sont le plus affligé par les transformations linguistiques au sein de la communauté.

Décrivant certaines difficultés inattendues survenues dans les programmes de formation des enseignants inuits, une dynamique comparable a déjà été observée entre les étudiants de différentes générations. Taylor *et. al.* écrivent (2001 : 52):

Especially delicate issues arise when older Native trainees with strong traditional skills share the classroom with younger trainees who are more fluent and literate in the mainstream language, as so often happens. The younger English mother tongue trainees often feel put down by the Native language speakers for having lost their language. In turn, the English mother tongue trainees sometimes flaunt their ability to enroll in mainstream universities as opposed to community-based programs. Furthermore, if considerable reading is required, the English mother-tongue Native teachers excel and are sometimes bored while the Native language teachers struggle to keep up.

Par ailleurs, on peut supposer que l'utilisation des manuels scolaires a transformé l'usage traditionnel de l'écrit en inuttitut. Puisque ces manuels sont forcément rédigés dans l'un des deux grands dialectes du Nunavik (lorsqu'un élément lexical pose problème à la compréhension, on a y ajoute entre guillemets l'équivalent dans l'autre dialecte), il est possible que ces manuels apparaissent quelque peu « étrangers » aux principaux intéressés, à plus forte raison s'ils ont été écrits depuis un certain temps, compte tenu de la rapidité des changements linguistiques en cours. En ce qui concerne les livres en anglais et en français, dans lesquels la langue standard utilisée est très éloignée des connaissances orales des élèves, la distance culturelle entre la langue du livre et la langue de la maison est probablement encore plus grande que dans les manuels en inuttitut.

Le dernier des trois continuums du contenu de la bi-littératie est possiblement celui qui présente le plus grand défi pédagogique aux enseignants qui ne sont pas familiers à la culture autochtone. Il s'agit de la familiarisation à l'utilisation non-contextualisée de la langue. Selon les spécialistes, le critère d'évaluation d'une bonne connaissance de l'inuttitut repose sur la capacité d'effectuer la tâche demandée sur le mode directif (Eriks-Brophy et Crago, 1994). Or, la capacité de répondre correctement à une question dont le demandeur connaît déjà la réponse serait étrangère à la culture. Crago explique : (1992 : 495)

Inuit parents do not normally ask their children to display knowledge that they as parents already know. Consequently, the classroom discourse pattern that are customarily used by white middle-class North American teachers involve a form of communicative interaction (question asking and answering) that differs sharply from the pattern of early language socialization in Inuit families.

Le recours à des exemples fictifs n'ayant d'autres fonctions que l'explication d'une quelconque règle grammaticale leur pose un problème d'incompréhension quant aux

intentions de l'enseignant. Stairs (1995) a mis en relief la difficulté de réconcilier l'apprentissage mis en contexte, qui privilégie l'observation et l'imitation, et l'apprentissage qui repose sur la verbalisation d'éléments abstraits. Elle confirme à cet égard que l'école reflète bien mal les dynamiques communicationnelles communautaires.

2.5 Les continuums du « développement » : les habilités de lecture et d'écriture des élèves de la CSK

Imbriqué dans ces dimensions du contexte, du média et du contenu de l'écosystème linguistique, le développement des habiletés de lecture et d'écriture des élèves du Nunavik doit aussi être représenté sur trois autres continuums. Ainsi, selon le modèle proposé par Hornberger, le premier axe de passage de la L1 à la L2 ne peut être dissocié de deux autres aspects fondamentaux de la bi-littératie : 1) la distinction entre la maîtrise des formes orales et des formes écrites des langues d'enseignement, et 2) la distinction entre les habiletés de réception et les habiletés de production de messages.

Compte tenu des informations dont nous disposons sur les autres dimensions de l'écosystème linguistique du Nunavik, il est possible de formuler certaines hypothèses préliminaires à l'égard de chacun de ces trois continuums.

Premièrement, considérant la prédominance généralisée de l'anglais par rapport au français, on peut certainement soupçonner qu'il existe une grande différence entre le niveau d'habileté atteint en anglais et en français. Le contact avec l'anglais étant beaucoup plus fréquent, les élèves qui sont inscrits dans le programme inuttitut-anglais disposent vraisemblablement d'une longueur d'avance en langue seconde par rapport aux élèves du secteur français.

Deuxièmement, considérant la prééminence de la tradition orale par rapport à l'usage de l'écrit, il est raisonnable d'anticiper que les élèves participent et performant mieux dans les activités d'apprentissage à l'oral que dans les exercices écrits. Cette tendance pourrait être

encore plus forte pour la langue première, dont les sphères d'usage à l'écrit sont encore plus restreintes que pour les langues majoritaires.

Troisièmement, compte tenu des caractéristiques de la culture inuite, où l'apprentissage se fait traditionnellement par observation et par imitation, plutôt que sur un mode de communication se déroulant hors contexte, sous la forme d'un échange de type questions-réponses, il ne serait pas étonnant de constater que les élèves soient plus à l'aise avec la réception de messages qu'avec la production de messages.

Bien que le nombre d'élèves du Nunavik inscrits au programme inuttitut-français soit plus grand que le nombre d'élèves inscrits au programme inuttitut-anglais, l'étude de Taylor, Caron et McAlpine (2000), qui se fonde sur les résultats d'un questionnaire s'adressant aux mères des élèves, indique que les habiletés en anglais surpasseraient considérablement les habiletés en français. On y apprend, par ailleurs, que les habiletés orales des élèves seraient bien meilleures que les habiletés écrites. En revanche, de l'avis des mères, il n'y aurait pas de différences entre la capacité de produire des messages et celle d'en recevoir, et ce pour dans chacune des trois langues (p. 290-291), ce qui ne va pas dans le sens de notre hypothèse à ce sujet.

Il faut tout de même noter que l'étude n'explore pas ce que les mères entendent par « capacité de parler » et par « capacité d'écrire ». S'agit-il simplement de prononcer des mots et de tracer des lettres, ou plutôt d'exprimer correctement sa pensée et de rédiger un texte en langue standardisée? En l'absence de critères explicites pour comparer les capacités de réception et de production orale et écrite de leurs enfants, ces résultats permettent différentes interprétations. Se pourrait-il que les distinctions entre comprendre et parler, ainsi qu'entre lire et écrire, ne soit pas importantes pour les mères interrogées? Quoi qu'il en soit, ce sondage ne révèle que des perceptions, et non des informations précises sur le développement de la bi-littératie.

Comme nous l'avons mentionné au premier chapitre, le seul texte qui nous procure des informations précises sur le développement de la littératie en L2 est celui de Spada et

Lightbown (2002). À partir d'entrevues avec 27 enseignants des secteurs français et anglais, elles notent que la quasi-totalité des élèves inuits présentent des difficultés d'apprentissage reliées à leur méconnaissance de la langue d'instruction. En outre, elles précisent que ces difficultés sont plus importantes auprès des élèves qui fréquentent le secteur français.

Leur observation directe du déroulement de 14 classes en L2 (filmées sur vidéo) révèle que (p. 221) : « Students were expected to perform tasks for which they did not have either the linguistic or subject matter knowledge (or both) ».

Les auteurs expliquent d'emblée qu'elles durent renoncer à faire passer les tests destinés aux étudiants anglophones inscrits dans les programmes d'immersion française, parce qu'ils s'avèrent beaucoup trop difficiles pour les élèves inuits. La batterie de sept tests qu'elles se résolurent à faire passer est adaptée de l'outil que le MEQ utilise pour mesurer les connaissances en français des élèves de 9^{ème} année inscrits dans les écoles anglophones (qui reçoivent une heure de cours de français par jour). De leur avis, les résultats sont pour le moins alarmants. La moyenne du groupe oscillait entre 20% et 55% selon les types d'exercice (p. 226).

Dans l'un de ces tests, les élèves devaient identifier quels étaient les vrais mots (tirés du matériel pédagogique utilisé à la CSK, comme bibliothèque, fourrure, ect.), parmi une liste incluant de faux mots n'ayant aucune signification (ex : lénille, docher). Alors que les élèves du secteur anglais de la même école obtiennent un score de 70%, ceux du secteur français ne parvinrent qu'à identifier 33% des vrais mots de la liste (p. 225).

Malheureusement, à l'exception de ce test de vocabulaire, les résultats des élèves inuits inscrits au secteur français ne sont pas comparés avec le groupe d'élèves inscrits au secteur anglais, ce qui nous prive de précieuses informations sur le développement de littératie en anglais. Certains échantillons de textes écrits recueillis par Spada et Lightbown fournissent une indication importante sur la progression du niveau de littératie des élèves. Cependant, en concentrant leur observation sur un seul secteur linguistique au secondaire, ils ne nous donnent pas un aperçu général du développement de la littératie.

Plusieurs questions demeurent donc sans réponse : les problèmes alarmants dévoilés par Spada et Lightbown pour le secteur français reflètent-ils une démotivation survenant à l'adolescence, ou s'inscrivent-ils plutôt en continuité avec ce que l'on observe dans les classes d'immersion au primaire? Et si les difficultés en L2 s'observent dès le début de l'immersion, est-ce dû aux défis que posent l'enseignement d'une L2 ou s'il s'agit d'un problème généralisé qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (ce qui indiquerait que les défis posés par le développement de la littératie sont plutôt d'ordre sociolinguistique et même extralinguistique)? Voilà autant de bonnes raisons de poursuivre notre travail de recherche pour obtenir plus d'information sur ce qui se passe en classe à la CSK.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Afin de poursuivre notre enquête sur le développement de la bi-littératie au sein des programmes bilingues de la CSK, nous avons choisi d'explorer les expériences de travail des personnes chargées de transmettre aux élèves des habiletés de lecture et d'écriture. En réunissant le récit de leurs observations, nous espérons obtenir des indications générales sur l'évolution des habiletés en lecture et en écriture dans chacune des langues. Ces informations devraient nous permettre d'enrichir nos connaissances sur chacun des trois continuums du développement de la bi-littératie, c'est-à-dire le continuum reliant la L1 à la L2, le continuum reliant la réception de messages à la production de messages, et enfin le continuum reliant les habiletés orales aux habiletés écrites.

Telle que nous l'avons formulée précédemment, la question de recherche doit nous permettre de connaître quelle est la perception des enseignants d'une école primaire et secondaire de la CSK quant à l'apprentissage de la bi-littératie à travers les programmes de transition bilingue vers le français et l'anglais. Il s'agit, d'une part, de recueillir leurs observations concernant les niveaux de compréhension écrite et de production écrite de leurs élèves, et ce dans chacun des différents volets linguistiques (inuttitut, anglais et français) et, d'autre part, de découvrir comment ils s'adaptent pédagogiquement à (ce qu'ils perçoivent de) la réalité linguistique de leurs élèves.

Dans la mesure où l'information qui est recherchée couvre potentiellement un large éventail de problématiques didactiques – allant du développement de la motricité fine à la construction d'un texte argumentatif – la méthodologie choisie pour la collecte de données doit être souple. En effet, les questions doivent être suffisamment larges pour permettre au participant de transmettre des informations diverses, caractérisant leur groupe respectif,

auxquelles nous n'aurions pas pu penser au moment de la rédaction du questionnaire. Pour y parvenir, nous avons opté pour une approche qualitative de type ethnographique. Celle-ci mise sur des entretiens semi-structurés avec un groupe de professionnels de l'enseignement au sein duquel nous nous sommes intégrée en tant qu'enseignante spécialiste en informatique et en orthopédagogie depuis l'année scolaire 2007-2008.

3.1 L'approche qualitative de type ethnographique

L'approche qualitative de type ethnographique est un processus de recherche qui vise à étudier les comportements d'un groupe, à l'intérieur d'un ensemble de référents culturels qui lui est propre. Elle est aujourd'hui largement répandue en sociologie, notamment chez les auteurs désireux de mieux comprendre le rôle de la dimension culturelle au sein de la problématique à l'étude. L'objectif est de faire parler quelques membres du groupe pour tenter de reproduire le plus fidèlement possible la réalité, telle qu'ils la perçoivent (Poisson, 1990).

Développée par l'anthropologie dès le 19^{ème} siècle, il s'agit d'une approche dont le mérite principal est de faciliter la découverte d'une culture éloignée. Elle nécessite un temps plus long que les approches quantitatives, puisque que le chercheur doit pouvoir se faire accepter par le milieu qu'il veut explorer. Wolcott (1988 : 44) estime qu'une recherche ethnographique sérieuse nécessite minimalement une année complète d'investigation sur le terrain.

L'utilité de l'approche qualitative de type ethnographique comme méthodologie de recherche a déjà été démontrée en linguistique, notamment pour l'étude des constructions identitaires et des pratiques langagières qui en résultent (Gérin-Lajoie, 2002). S'agit-il pour autant de la meilleure approche pour jeter un éclairage sur le développement de la bi-littératie au sein d'une école inuite du Nunavik?

La réponse dépend certainement de la façon dont on choisit de définir la bi-littératie. Lorsque celle-ci est simplement comprise comme la capacité technique de lire et d'écrire dans plus d'une langue, la bi-littératie pourrait être étudiée avec plus de précision en mesurant directement les capacités des élèves à différents niveaux, à l'aide d'une batterie de tests, comme l'on d'ailleurs déjà fait Wright, Taylor, et Macarthur (2000). Toutefois, pour interpréter correctement la comparaison des résultats de ces tests dans plusieurs langues, il faudrait avoir une connaissance préalable de l'inuit, ou bien la chance de pouvoir travailler avec une traductrice, ce qui était au-delà de nos moyens, notre recherche n'étant pas subventionnée.

Or, puisque la bi-littératie, telle que définie dans notre cadre d'analyse, englobe plusieurs dimensions dont il faut tenir compte, des informations très pointues portant sur les habiletés techniques de lecture et d'écriture ne sont pas indispensables. Conçu comme l'une des quatre dimensions reliées à l'écosystème (tri)linguistique au Nunavik, le développement de la bi-littératie doit d'abord être étudié comme un objet enchevêtré dans une multitude de liens qu'il faut examiner un à un. Abordé d'un point de vue macro, le développement de la bi-littératie dans un endroit aussi culturellement différent par rapport au reste du Québec se prête bien à une enquête de type ethnographique.

Une telle démarche de recherche ne consiste pas à tester une hypothèse préétablie, mais plutôt de tenter de mieux comprendre un phénomène social à travers les yeux de ceux qui y participent. Cette approche évacue donc les quantifications statistiques au profit d'une interprétation du sens accordée aux actions humaines (Atkinson et Hammersley, 1994). Ainsi, elle est utile pour faire parler les principaux témoins d'un phénomène, en l'occurrence de la progression des habiletés de lecture et d'écriture des élèves. Elle nous donne des indications nous permettant de mieux décrire le développement de leur bi-littératie à l'aide des trois continuums de cette dimension de l'écosystème.

L'adoption de cette approche méthodologique nous a obligée à entrer directement en contact avec une communauté scolaire du Nunavik, et à découvrir de l'intérieur, en communiquant avec ses membres, quelques étaient les principales caractéristiques du développement de la

bi-littératie. C'est la raison pour laquelle nous avons postulé et obtenu un poste d'enseignante à la CSK, où nous avons eu le privilège de travailler depuis le début de l'année scolaire 2007-2008 jusqu'à la fin de l'année scolaire 2010-2011. D'une certaine manière, la méthodologie de recherche privilégiée pourrait être décrite comme celle d'une observation participante, du moins dans son acception courante que l'on définit (Bastien, 2007 : 128) comme une « technique de recherche dans laquelle le sociologue observe une collectivité sociale dont il est lui-même membre ». Bien entendu, la « collectivité sociale » ne désigne pas ici la population inuite, mais bien le personnel enseignant d'une école.

Après avoir été embauchée, nous avons bénéficié d'une formation de quatre jours, pendant laquelle nous avons eu la chance de recevoir un éventail assez diversifié d'informations sur le Nunavik. Une partie de ces informations portaient sur les caractéristiques du programme, les objectifs à atteindre à différents niveaux, le matériel didactique disponible, ainsi que certaines formalités administratives essentielles.

Une autre partie de la formation fournissait des informations contextuelles variées, destinées à aider les nouveaux enseignants à adapter leur façon de travailler au milieu inuit. Nous avons ainsi eu la chance d'assister à des ateliers sur le comportement des élèves, sur la vie dans les communautés et sur certains problèmes de santé publique auxquelles celles-ci doivent faire face. Nous avons eu la chance d'assister à un cours d'inuittitut, dont l'objectif était vraisemblablement de nous sensibiliser à ce que l'on ressent, comme élève, dans un environnement où l'enseignant ne parle pas notre langue.

Par la suite, l'expérience de travail dans le milieu nous a permis d'établir un contact direct avec tous les élèves de l'école Asimautsaq de Kuujjuaraapik inscrits de la troisième année du primaire à la dernière année du secondaire, et ce dans les deux programmes bilingues offerts par la CSK. En effet, en prenant la charge des cours d'informatique à tous les niveaux à partir de la troisième année du primaire, et ce dans les deux langues secondes enseignées, nous avons été témoin des habiletés de lecture et d'écriture des élèves à différentes étapes de leur parcours scolaire.

Il convient de préciser que cette observation participante au sein du personnel enseignant de l'école ne fut jamais clandestine, puisque qu'il a été divulgué, au moment de notre entrevue d'embauche, que nous espérions occuper un poste d'enseignante dans le but de collecter des données nécessaires à la réalisation d'un mémoire de maîtrise en didactique des langues secondes. Cette information, qui d'ailleurs n'a pas suscité une grande curiosité auprès de nos collègues, a été personnellement communiquée dès notre arrivée à l'école.

Bien que notre participation active dans l'école nous ait beaucoup éclairés sur le milieu, notre collecte de données ne résulte pas directement de nos propres observations. Nous avons estimé que la somme des informations partagées par l'ensemble des enseignants d'une école serait plus éclairante que nos observations personnelles. Notre participation dans le milieu scolaire nous aura surtout permis de tisser les liens de confiance nécessaires pour recueillir auprès de nos collègues des informations honnêtes sur la situation concrète dans une école de la CSK.

3.2 Les entretiens semi-directifs

Comme méthodologie de cueillette de données, nous avons utilisé l'entretien semi-directif. L'entretien semi-directif se situe à mi-chemin entre la conversation libre et le questionnaire directif. Il se distingue du questionnaire par une forme plus souple, qui permet à l'enquêteur de relancer le participant avec des sous-questions improvisées, pour l'amener à préciser un point ou à exprimer plus clairement sa pensée. Il se distingue également par un ton moins formel, qui aide le participant à se sentir confortable et à s'exprimer librement sur les points qui lui semble importants (comme on le fait dans une discussion normale).

L'entretien semi-directif se déroule à partir d'un certain nombre de thèmes à aborder, lesquels sont introduits sous forme de questions formelles assez large. Tout comme le questionnaire directif, l'entretien semi-dirigé doit toutefois être conduit de la même manière d'un participant à l'autre, car c'est seulement ainsi qu'il est possible de comparer leurs éléments de réponses.

À compter de l'automne 2007, nous avons commencé à sonder certains collègues francophones, anglophones et inuitophones pour savoir s'ils accepteraient de nous accorder une entrevue pour nous aider à mieux cerner comment ils s'y prennent pour enseigner et évaluer les habiletés de lecture et d'écriture dans leur classe. Tous m'ont alors offert leur collaboration. Toutefois, pour des raisons familiales personnelles, la poursuite de notre collecte de données a du être reportée à la fin de l'année scolaire suivante, soit au printemps 2009.

Il est intéressant de souligner qu'au moment d'entreprendre les entrevues, plus de la moitié des enseignants en langue seconde rencontrés en 2007-2008 n'étaient déjà plus au service de l'école.

À compter d'avril 2009, tous les enseignants de l'école Asimautaq de Kuujjuaraapik ont été formellement contactés, à l'exception, toutefois, des enseignants d'éducation physique, de culture, des arts plastiques et des cheminements d'apprentissage particulier, parce que leur enseignement n'est qu'accessoirement relié aux habiletés de lecture et d'écriture. Le nombre de collègues à qui nous avons demandé de participer à cette étude totalise donc 15 enseignants, répartis comme suit selon les volets linguistiques : 5 enseignants dans le secteur inuititut, 6 enseignants dans le secteur en anglais, et 4 enseignants dans le secteur en français. La décision d'inclure les enseignants spécialistes en mathématiques et en sciences est reliée à l'importance que jouent les habiletés de lecture à ce niveau.

Une copie des questionnaires en français et en anglais a été remise aux participants deux semaines avant l'entrevue, accompagné de la fiche d'information préliminaire et d'une courte lettre de présentation (l'ensemble est reproduit intégralement aux appendices A et B). L'objectif était double, d'une part, rassurer ceux-ci sur l'orientation générale de l'échange, d'autre part, accorder un temps de réflexion sur les questions à caractère général que nous allions leur poser.

Par la suite, un « pré-test » a été mené avec un enseignant du secteur anglophone. L'objectif était de s'assurer que les questions étaient claires et compréhensibles. Or, la quantité et la qualité des informations qui ont été transmises nous ont semblé suffisamment encourageantes pour que nous choissions de conserver la même version du questionnaire pour les autres entretiens.

Le cadre dans lequel se sont déroulés les entretiens s'est adapté au choix personnel des participants. Certains furent conduits à l'école, dans les locaux où travaillent les enseignants, ce qui nous a permis d'observer directement le matériel didactique utilisé. D'autres furent conduits à notre domicile ou à celui des participants, dans un cadre décontracté destiné à faciliter l'échange. Dans les deux cas, des notes ont été prises au fil de l'entretien, dont la durée oscilla entre 20 et 95 minutes.

Avec l'accord des participants, des enregistrements audio des entretiens ont été effectués, et partiellement retranscrits mot-à-mot. Les citations reproduites dans le prochain chapitre proviennent des retranscriptions de ces enregistrements.

3.3 Le questionnaire

Puisqu'un certain nombre d'informations objectives sur les caractéristiques des participants et de leur groupe d'élèves devaient être recueillies, chaque entretien a débuté par une période de dégel, pendant laquelle il s'agissait de remplir une fiche d'informations préliminaires sur les élèves (niveaux, nombre par année) ainsi que sur leur enseignant (diplôme, années d'expérience).

Pour la suite, nous avons formulé un questionnaire comportant 14 questions plus ou moins larges devant être présentées de la même façon, en français ou en anglais, à chacun des participants :

1. Par semaine, combien d'heures enseignez-vous chacune de vos matières?

2. En quelle langue se fait votre enseignement? Faites-vous parfois usage d'une autre langue?
3. En quelle langue se fait l'enseignement que reçoivent vos élèves dans les matières données par d'autres enseignants?
4. De façon générale, diriez-vous que vous consacrez plus de temps aux activités de communication orale qu'aux activités de compréhension et de production de messages écrits?
5. Pourriez-vous faire une estimation approximative en termes de pourcentage, pour chacune des matières enseignées, du temps consacré aux activités de lecture et d'écriture?
6. Comment se déroule une période d'enseignement typique dans chacune des matières que vous enseignez?
7. Quel matériel didactique utilisez-vous dans les activités de lecture et d'écriture. S'agit-il d'un matériel produit par la CSK et adapté au milieu inuit? Sont-ce des manuels scolaires ou des logiciels utilisés dans le reste du Québec?
8. Quel élément de votre matériel didactique plaît-il le plus à vos élèves? Comment expliqueriez-vous leurs préférences?
9. Quelles sont les activités de lecture et d'écriture préférées des élèves? Et les moins appréciées?
10. Comment décririez-vous les habiletés de lecture de vos élèves? (Peuvent-ils reconnaître des lettres et des symboles syllabiques, des mots, des phrases, décoder un paragraphe informatif, lire une histoire fictive?)
11. Comment décririez-vous les habiletés d'écrire de vos élèves? (Peuvent-ils écrire leurs prénoms, correspondre sur Internet, produire un texte argumentatif?)
12. Utilisez-vous une échelle pour évaluer les habiletés de lecture et d'écriture de vos élèves? Si oui quels en sont les principaux éléments?
13. Quels sont pour vous les plus grands défis à relever dans l'enseignement de la lecture? Et de l'écriture?
14. Quelles seraient selon-vous les forces et les faiblesses du programme bilingue?

On remarquera qu'aucune des 14 questions ne porte explicitement sur la nature des liens reliant les continuums de la L1 et la L2, de la réception et de la production, et de l'oralité et de l'écriture. Nous avons ainsi voulu éviter de trop orienter l'information dans la direction souhaitée. Notre stratégie a été de faire sortir indirectement le plus d'informations concrètes sur l'enseignement auprès des élèves, pour ensuite tenter de classer ces informations selon le (ou les) continuum(s) qu'elles éclairent.

Les premières questions (Q1, Q2 et Q3), qui appellent des réponses presque automatiques, visaient à engager l'entretien de façon légère, de façon à mettre le participant à l'aise. Les questions suivantes (Q4, Q5, Q6, Q7, Q8 et Q9) appellent des réponses très descriptives concernant la façon dont se déroule l'enseignement avec les élèves. Nous avons ensuite cherché le plus précisément possible à connaître les habiletés de lecture et d'écriture (Q10, Q11 et Q12). Enfin, les deux dernières questions (Q13 et Q14) visent à ouvrir la discussion sur les sujets qui préoccupent le plus les enseignants, en lien avec les défis de leur travail en classe et du programme en général. Examinons maintenant en quoi les réponses à ces questions éclairent le développement de la bi-littératie dans l'école.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les expériences de travail des personnes chargées de transmettre les habiletés de lecture et d'écriture peuvent nous donner de bonnes indications sur le développement de la bi-littératie au sein des programmes de transition bilingue de la CSK. Voilà la première conclusion préliminaire que nous pouvons formuler au moment de compiler les résultats de notre collecte de données qualitatives.

Le premier aspect positif de nos résultats réside dans le taux de participation global au sein de l'échantillon que nous avons ciblé, soit l'ensemble des enseignants chargés de transmettre des habiletés de lecture et d'écriture aux élèves d'une école du Nunavik.

En effet, sur les 15 enseignants réguliers de l'école Asimautaq pour l'année scolaire 2008-2009 (comprenant cinq enseignants dans le secteur inuttitut, 6 enseignants dans le secteur anglais et 4 enseignants dans le secteur volet français), 13 enseignants ont accepté de participer à notre étude. Deux semaines après avoir reçu une copie du questionnaire décrit au chapitre 3 (voir aussi les appendices A et B), ceux-ci nous ont accordé un entretien individuel d'une durée allant de 20 à 95 minutes. Avec l'accord des participants, 12 de ces 13 entretiens ont pu être enregistrés sur bande audio.

Les trois participantes du secteur inuttitut ont été l'enseignante à la maternelle (I – M), l'enseignante à la deuxième année (I – 2), et l'enseignante des 3^e, 4^e, 5^e, 6^e et 7^e années du primaire (I – 3, 4, 5, 6, 7).

Les quatre participants du secteur français ont été l'enseignante des 3^e, 4^e, 5^e années du primaire (F – 3, 4, 5), l'enseignant des 6^e, 7^e année du primaire et de la 1^{ère} année du secondaire (F – 6, 7, 1S), ainsi que l'enseignant de français et d'histoire au secondaire (F – S) et l'enseignante des mathématiques et des sciences au secondaire (F – Sm).

Enfin, les cinq participants du secteur anglais sont l'enseignant de 3^e année (A – 3), l'enseignante des 4^e et 5^e années (A – 4, 5), l'enseignant des 6^e et 7^e années (A – 6, 7), l'enseignante de la 1^{ère} année du secondaire (A – 1S), l'enseignant d'anglais et sciences humaines au secondaire (A – S), ainsi que l'enseignant des mathématiques et des sciences au secondaire (A – Sm).

Dans un texte dont nous avons pris préalablement connaissance, Annahatak (1994), conseillère pédagogique à la CSK, évoque que dans la culture inuite, seul le récit d'une expérience individuelle au « je » constitue une prise de parole respectueuse de son prochain. Pour cette raison, nous craignons que notre requête ne soit pas favorablement accueillie auprès de collègues du secteur inuit. Pourtant, trois des cinq enseignants inuits de l'école ont accepté de nous accorder un entretien. Deux d'entre eux (I – M) et (I – 2) ont accepté l'enregistrement de leur témoignage.

Il est difficile de spéculer sur les motifs personnels de la décision de deux autres enseignantes inuites, celle de la 1^{ère} année (I – 1) et celle du secondaire (I – S), de ne pas participer à cette étude. L'enseignante inuite la plus expérimentée de l'école (I – S) a invoqué son faible niveau en anglais, affirmant que les enseignantes plus jeunes arriveraient mieux qu'elle à me faire comprendre la situation. Quant à l'autre enseignante qui ne nous a pas accordé d'entretien (I – 1), elle a invoqué le manque de temps.

Bien qu'ils fussent en moyenne plus courts, de 20 à 30 minutes, les trois entretiens que nous avons conduits avec les enseignants inuits nous ont donné de bonnes indications pour situer le développement de la bi-littératie le long des trois continuums identifiés par Hornberger (2003). Combinées aux réponses, aux commentaires et aux anecdotes partagés avec beaucoup de générosité par tous les enseignants non-inuits de cette école primaire et secondaire, les

informations recueillies auprès de nos collègues du secteur inuttitut nous permettent d'avoir une description d'ensemble plus précise des continuums reliant la L1 et la L2, la réception de messages et la production de messages, ainsi que des habiletés à l'oral et à l'écrit.

Dans un premier temps, nous présenterons les informations qui éclairent le premier continuum entre L1 et L2, qui concerne les habiletés générales 1) en inuttitut, 2) en français et 3) en anglais. En second lieu, nous présenterons les informations qui éclairent les deux autres continuums entre la production et la réception de message, et entre les habiletés orales et les habiletés écrites. Les informations y seront divisées en quatre sous-sections, dans lesquelles s'entrecroiseront les deux pôles de chacun de ces axes : 1) réception orale, 2) production orale, 3) réception écrite, 4) production écrite.

4.1 Distinctions entre l'usage de la L1 et des L2

La question du transfert entre la L1 et la L2 est, bien entendu, au cœur de notre questionnement général, et pour y répondre, il nous fallait obtenir un portrait général de l'usage que les élèves font de chacune des langues durant leur parcours scolaire.

4.1.1 L'usage de l'inuttitut

La CSK fonde son projet pédagogique sur le postulat que la L1 des enfants est l'inuttitut. Toutefois, notre enquête révèle que ce postulat est à reconsidérer, du moins en ce qui concerne la communauté de Kuujjuaraapik où nous avons mené notre recherche. En témoigne l'enseignante inuite de la maternelle, qui nous révèle la situation linguistique dans sa classe de 12 élèves. Lorsque nous lui demandons dans quelle langue se déroule l'enseignement, elle répond (I – M : Q2) :

Mainly Inuktitut

Q: Mainly? It means that you...

But sometimes, if I have to clarify, I'll say something in English, cause some of them are still gonna [pause] try learn Inuktitut.

Q: How many of those 12 understand well what you say in Inuktitut?

I'd say [pause] seven.

En réalité, dans ce groupe d'âge, l'usage de l'anglais semble déjà dominant. Il se peut même qu'il soit transmis par les parents comme principale langue d'usage à la maison. Nous apprenons au cours du même entretien (I – M : Q3) :

Q: Do you think that all your students understand well when the gym teacher talks to them in English?

Well, this group, when they started school, they actually spoke mostly in English, most of the group.

Q: But I'm curious, where do they learn it, TV, family?

I think it's from both, from watching television, they tend to be curious and they try to understand what it means. And maybe their parents are talking to them in English.

Sans nous accorder d'entretien formel, l'enseignante inuite de première année nous a confié que c'était pour elle un véritable défi que de les faire parler en inuktitut dans la classe. Pour amener les élèves à ne pas parler anglais à ceux qui ne sont pas confortables en inuktitut, comme ils ont le réflexe de le faire pour les accommoder, elle nous a expliqué qu'elle devait placer dans le fond de la classe ceux qui ne parlent que l'anglais.

En outre, tous les enseignants inuits s'entendent pour dire que la qualité de l'inuktitut parlé par leurs élèves laisse à désirer. Une conseillère pédagogique inuite nous confiait dans l'école: « They think they speak Inuktitut, but it's like they speak English with Inuktitut words », ce qui nous laisse croire que la construction des phrases s'effectue de plus en plus fréquemment selon un modèle grammatical étranger. L'enseignante des 3^e, 4^e, 5^e, 6^e, et 7^e années du secteur inuktitut nous communiqua d'un ton triste: « The way it is now, they only gonna know how to speak and write in English or in French ».

Même les enseignants des autres volets linguistiques remarquent que les élèves se parlent le plus souvent en anglais entre eux. L'enseignant de 3^e, 4^e, et 5^e année du secteur français nous dit durant l'entretien que ses encouragements ne suffisent pas à convaincre ses élèves d'utiliser l'inuttitut entre eux.

Il est dommage que nous ne disposions pas du témoignage de l'enseignante d'inuttitut au secondaire, mais si l'on se fie à celui de l'enseignant de français au secondaire, la compréhension écrite en inuttitut est vraisemblablement limitée. En effet, il nous raconte qu'aucun de ses élèves n'est arrivé à lui expliquer le sens d'un court texte en inuttitut qu'il avait tiré du livre *La vie de Tivi Etok*. Il explique (F – S : Q13):

J'avais la traduction [il s'agit d'un livre trilingue] et je voulais comparer. Je demande "peux-tu me dire et écrire qu'est ce qui est écrit ici?" Aucun, aucun n'a accepté. Alors je me suis dit, ou bien que c'est une histoire qui est terrible ou bien ils ne comprennent pas.

4.1.2 L'usage du français

À l'autre bout du continuum L1 ↔ L2 se trouvent non pas une, mais bien deux langues distinctes, le français et l'anglais. Le temps consacré à ces langues passe à 50% à compter de la 3^{ème} année, comme le prévoit la politique des langues d'enseignement de la CSK. Toutefois, à l'école Asimautaq, il augmente en réalité à 70 % dès la 4^{ème} année du primaire, plutôt qu'à compter de la 5^{ème} année, comme cela est prévu dans la politique.

En termes de degré d'exposition, mis à part le fait que l'éducation physique s'enseigne en anglais et non en français – ce qui en soi témoigne déjà des compétences généralisée en compréhension orale de l'anglais des élèves – le français et l'anglais sont enseignés pour un même nombre d'heures.

Compte tenu de la quasi-absence du français en dehors des murs de l'école, les élèves débutent l'apprentissage de cette langue pratiquement à zéro. L'enseignante de français aux 3^e, 4^e, et 5^e années du primaire (qui a auparavant travaillé dans plusieurs pays étrangers et cumulé plus de 20 ans d'expérience en enseignement) nous confie qu'il s'agit de l'expérience la plus éprouvante de sa carrière. L'usage de l'anglais lui est apparu indispensable pour arriver à communiquer avec ses élèves. Même si elle croit que l'enseignement devrait se faire uniquement en français, elle s'estime incapable de ne pas s'adresser en anglais à un enfant qui pleure parce qu'il ne comprend plus rien autour de lui. L'anglais est pour eux une langue de réconfort. Elle remarque même que ces élèves sont assez bons en anglais pour corriger sa prononciation (F – 3, 4, 5 : Q1) : « Des fois, je prononce pas bien et ils me reprennent. Je dis par exemple « garage » [avec un accent français] et ils disent non c'est « garage » [avec une imitation de la prononciation anglaise] [rires] ».

Malgré l'admiration qu'elle éprouve pour l'intelligence de ces élèves, l'enseignante demeure pour le moins pessimisme quant à leurs chances de réussite scolaire (F – 3, 4, 5 : Q14) :

Moi, je trouve que c'est drastique, parce que mes élèves, je leur demande des mots en inuttitut, ils sont pas capables de les lire, je leur montre quelque chose en anglais, ils sont pas capables de le lire, et si je leur montre quelque chose en français, ils ont de la misère de le lire, si c'est pas les mots qu'on voit dans le mois, là. Ça fait que j'ai l'impression qu'on forme des gens qui vont savoir un petit peu de tout, mais qu'ils seront pas capables de se débrouiller dans aucune des trois langues.

L'enseignant de français pour les 6^e et 7^e années du niveau primaire et la 1^{ère} année du niveau secondaire affirme qu'il essaie d'utiliser le français comme langue d'enseignement, mais qu'il a fréquemment besoin d'utiliser l'anglais pour clarifier le sens de termes plus abstraits (F – 6, 7, 1S : Q1).

Le choix d'enseigner en français serait un handicap à la compréhension des mathématiques, du moins si l'on en croit l'enseignante de mathématiques et sciences au secondaire. Lorsque nous lui demandons, en sous-question, si l'enseignement des mathématiques serait plus facile en anglais, elle semble réfléchir à voix haute (F – S : Q14) :

Oh, définitivement! Le français pourrait être langue seconde, et ceux qui veulent être en français pourraient aller à Salluit [village plus au Nord réputé pour être plus francisé]. Mais je ne suis pas non plus pour déraciner les enfants mais... Non, ni au gym, ni à l'aréna, ni à l'épicerie, ils ne parlent pas français, ni dans la rue, ni à la maison des jeunes, nulle part, même pas dans les corridors, et même dans la classe, je ne comprends pas en anglais, et encore, ils s'adressent en anglais à moi, souvent même.

Et comme si elle devait s'excuser de ne pas pouvoir donner aux élèves ce dont ils auraient besoin, elle ajoute :

D'autres enseignants m'ont dit qu'ils ont fait beaucoup d'enseignement en anglais, au début d'année, beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, et la professeure d'arts aussi elle le dit. Mais moi, comme je ne le comprends pas [en parlant de l'anglais], moi je ne le sais vraiment pas là.

L'attitude des élèves envers le français soulève bien des questions. L'enseignant de français au secondaire raconte (F – S : Q1) :

Il y a des élèves qui refusent de parler français, ou de me parler français. J'ai comme ça deux élèves dans la classe qui ne veulent pas parler, les autres, oui, je peux dire oui, ça peut aller, mais pas dans l'esprit du programme du ministère de l'éducation.

Q : Ce sont les filles?

Oui, deux filles. Les filles sont très récalcitrantes, les garçons sont plus accessibles, plus ouverts.

Le sexe des élèves (en relation avec celui de l'enseignant) serait-il donc un facteur à considérer pour éclairer des variations dans la motivation à parler français? On peut le penser, car cette observation est corroborée par le témoignage de l'enseignant de 6^e, 7^e et 1^{ère} année du secondaire, qui explique (F – 6, 7, 1S : Q4): Les garçons participent bien, mais c'est difficile de faire parler les filles : elles ne te regardent pas. Elles évitent les regards et toutes conversations.

4.1.3 L'usage de l'anglais

En ce qui concerne le secteur anglais, la situation semble assez différente, puisqu'il est apparemment plus facile pour les enseignants d'encourager l'usage de l'anglais. Dès l'entrée au secteur anglais, l'enseignant observe (A – 3 : Q1) : « All is in English and all students have a good understanding of the English language, I'm lucky ». Cet enseignant nous confie aussi que les personnes engagées localement pour aider les élèves (*shadow teachers*) ont elles-aussi tendance à leur parler en anglais en classe.

Un enseignant ayant travaillé précédemment dans un autre village du Nunavik (Quartaq) nous fait remarquer que l'anglais est beaucoup plus présent dans l'école de Kuujjuaraappik (A – 4, 5 : Q11) :

Overall the students are better here; they seem to speak English better here than in Quartaq, they seem to understand more, yeah for sure more than in Quartaq. In Quartaq students talked Inuktitut at all times in the class, all the things that they don't want the teacher to hear [rire]. Here, I find, if I want to compare it... I give Quartaq 9 out of 10 speaking Inuktitut, here 4 or 5 on 10. Here, they speak to me all the time in English and they don't even try to teach me Inuktitut, in Quartaq they tried to teach me Inuktitut "Jimmy, you know, you have to speak Inuktitut" But here they feel more... more "at home" with English.

De l'avis d'une enseignante, la présence d'un certain nombre d'enfants issus de mariages mixtes avec des Cris augmente le nombre d'enfants qui sont plus familiers avec l'anglais qui sert de lingua franca (I – 3, 4, 5, 6, 7 : Q2) : « *No choice [but] to use English* ».

Pourtant, si l'on se fie au témoignage de leur enseignant au secondaire, les habiletés générales en anglais demeurent bien en deçà de la moyenne des élèves anglophones (A – S : Q10) :

They are three years behind the South, so like anybody in grade seven up here is like grade four down South, same thing in the high school too, secondary five students would be like secondary two student

Q: But are there some individual differences?

Yes, very rarely, generally that's how it is, once in a while we get a student that is very high, like his parents speak English all the time and things like that, but normally they are three years behind.

4.2 Distinctions entre la réception et la production de messages et entre les habiletés orales et écrites

Si l'étude de la relation entre la L1 et la L2 peut se faire en examinant la place d'une langue par rapport à l'autre, elle se complexifie passablement lorsque l'on souhaite l'analyser plus en profondeur. Pour ce faire, Hornberger (2003) nous suggère d'examiner les distinctions entre la réception et la production de messages, ainsi que les distinctions entre l'oralité et l'écriture, et ce pour chacune des langues présentes dans l'écosystème linguistique. Ce n'est qu'en comparant les informations éclairant chacun des bouts de ces deux continuums, et ce pour chacune des langues enseignées, que nous pouvons espérer avoir un portrait général du développement individuel de la bi-littératie dans notre école du Nunavik.

Or, on remarque que les oppositions binaires se manifestant sur chacun de ces continuums se superposent de façon symétrique. Ainsi, si l'on souhaite décrire le premier de ces continuums, il faut étudier, d'une part, la réception de messages oraux et de messages écrits, de l'autre, la production de messages oraux et de messages écrits. Si l'on souhaite décrire le second continuum allant de l'oral à l'écrit, alors il faut aborder le problème de façon inverse. D'un côté serait étudiée l'oralité dans les messages produits et les messages reçus, et de l'autre la littératie dans les messages produits et les messages reçus.

Puisqu'il faudra comparer deux choses, soit 1) la réception et la production de messages et 2) l'oralité et l'écriture, nous avons choisi d'ordonner les informations recueillies dans quatre sous-sections. Une première sous-section portant sur la **réception orale**; une seconde portant sur la **production orale**; une troisième portant sur la **réception écrite**; et une enfin une quatrième sur la **production écrite**.

4.2.1 Oral (réception)

La compréhension orale en inuttitut

Il n'est pas aisé de départager l'oralité et l'écriture, puisque l'écriture en inuttitut est utilisée en classe comme un soutien mnémotechnique pour le vocabulaire. C'est la fonction d'une partie du matériel didactique accroché aux murs, où l'image est associée à un mot écrit en syllabique. Si ce matériel sert à familiariser l'élève avec l'écriture du nom de ces objets communs, il s'agit également d'une façon d'améliorer la compréhension orale de ces mots. C'est le cas avec les chiffres, par exemple, que les jeunes connaissent déjà en anglais, mais qu'ils doivent apprendre à l'école en inuttitut (I – M : Q8).

L'usage de l'écrit comme outil de mémorisation de la langue orale se manifeste aussi dans les années subséquentes. Un exemple d'activité consiste à lire une histoire provenant d'un livre sur les traîneaux à chien, les kayaks et les habiletés de chasseurs. Nous apprenons d'une enseignante (I – 3, 4, 5, 6, 7 : Q8) que les élèves aiment bien écouter ces histoires du passé, entendre parler de cette réalité qu'ils ne voient plus vraiment de nos jours. Après la lecture, l'enseignante pose des questions aux étudiants. Si l'un d'eux donne une bonne réponse, alors l'enseignant le note au tableau et tous les étudiants doivent l'écrire dans leur carnet. Ceux qui ne comprennent pas bien peuvent donc relire les réponses et ainsi retenir quelque chose de l'histoire.

On a vu à la section précédente que, contrairement au programme sur papier, l'inuttitut n'est pas le seul médium servant à transmettre des connaissances scolaires dans les premières années du primaire. Dans les classes d'inuttitut, l'anglais est déjà en train d'occuper la place. Dans ce contexte, il semble que l'utilisation de l'inuttitut comme langue d'enseignement serve plutôt de prétexte pour exposer les jeunes à leur langue et à leur culture ancestrale. Il s'agit en réalité d'une façon de freiner leur disparition, ce qui est bien différent de l'objectif visant à faire de l'inuttitut un outil servant à faciliter l'apprentissage des matières scolaires y compris la lecture et l'écriture.

La compréhension orale en français

Les témoignages des enseignants laissent entendre que le contact avec l'environnement francophone représente un défi considérable pour les élèves, tant sur le plan cognitif que sur le plan émotif. Les enseignants ont tous recours à l'anglais, dans des proportions variables. Le niveau de compréhension du français oral est souvent trop faible pour arriver à communiquer de façon satisfaisante.

La gestuelle devient alors très importante, nous dit une enseignante qui a appris et utilisé avec une grande satisfaction l'approche *AIM (Accelerated Integrated Method)*, une méthode dans laquelle le vocabulaire est enseigné simultanément avec des signaux corporels (F – 3, 4, 5 : Q3).

Le contenu de ce qui est communiqué à l'oral a beaucoup d'influence sur la motivation des élèves. Le format théâtral les stimule, notamment lorsque la pièce inventée met en scène les élèves eux-mêmes (F- 3- 4- 5 : Q9) :

Ils aiment beaucoup les histoires quand ça parle d'eux. Ils aiment beaucoup quand c'est des histoires inventées. Il y a une histoire qu'ils ont inventée en début d'année et ils en parlent encore. Ittuk est fâché après moi et il court après moi avec un bâton. Et on l'a fait! Je lui ai donné une règle et il court après moi. À tous les jours : "on fait encore une histoire". Ça, ça fonctionnait.

Les habiletés orales s'acquièrent aussi autour des routines de travail axées sur le développement d'un jeu théâtral dans lequel on intègre la lecture (F- 3- 4- 5 : Q9) :

On les fait, les histoires. Si dans l'histoire on met Vanessa, cette élève fait l'histoire, si on met Vanessa qui est fâchée, Vanessa, il faut qu'elle soit fâchée, et ils aiment ça. Et il y a un narrateur qui va la lire : "Bon, qui veut la lire?" [pause] Donc, il y a beaucoup d'interaction, les enfants aiment ça.

Si l'on se fie au témoignage décrivant la situation à la fin du primaire et au début du secondaire, on peut dire que les enseignants en arrivent à constater que l'écriture en français ne fera pas partie des habiletés que les élèves développeront vraiment au cours du parcours scolaire. C'est pourquoi l'oral devient une sorte de valeur refuge sur lequel l'enseignant

concentre ses efforts (F – 6, 7, 1S : Q4) : Puisqu'ils sont loin d'être capables d'écrire en français, presque toutes les activités sont à l'oral. Donc, on travaille à l'oral presque la totalité du temps sous forme d'échanges. "Qu'est-ce que tu penses de ci et de ça?".

De plus, de l'aveu de cet enseignant, l'anglais occupe une part non négligeable dans ces échanges oraux, notamment lorsque qu'il doit introduire un nouveau mot que les étudiants ne comprennent pas.

L'usage de l'anglais oral est moins important au secondaire, où les enseignants, qui en ont une connaissance limitée, affirment l'utiliser très peu. Mais la communication entre les enseignants et les élèves semble être difficile.

Dans un premier temps, on nous fait remarquer que l'exposé magistral ne fonctionne absolument pas. L'enseignante de mathématiques et de sciences au secondaire explique (F – Sm: Q6) :

Q : Donc, pour qu'ils comprennent, tu dois tout expliquer à l'oral? Tu fais un cours magistral?

« Ils veulent rien savoir de ça! Là, mettons, t'arrives et "ce matin, je vais enseigner le chemin critique". Je vais au tableau et dit "j'aimerais faire un exposé pour le secondaire cinq". Ça répond : "Ah, tu me déranges, tu parles trop fort".

De l'avis de cette enseignante, les problèmes de compréhension orale en français constituent un défi supplémentaire à l'enseignement des mathématiques (F – Sm : Q10) :

Q : Penses-tu que sa difficulté en mathématique vient du fait qu'elle ne comprend pas très bien le français?

Oh, définitivement!

Une des bonnes élèves de l'école ayant diplômé en 2010 a été admise dans une école de coiffure francophone de Montréal. Après quelques mois, elle a dû abandonner à cause de

problèmes de compréhension du français. C'est ce qu'elle nous a confié à son retour au village. Elle pense réessayer, mais dans une école anglophone...

Cette anecdote concorde avec ce qui se dégage de nos entretiens avec les enseignants à l'égard de la communication orale en français. Au terme du parcours scolaire, les élèves ne parviennent pas à atteindre un niveau suffisant pour pouvoir poursuivre des études postsecondaires en français.

La compréhension orale en anglais

Le niveau de compréhension orale en anglais est bien supérieur à celui du français et chez plusieurs élèves, supérieur à celui de l'institut. La communication avec l'enseignant semble beaucoup plus fluide. Dans la seconde moitié du primaire, un enseignant témoigne ainsi (A – 4, 5 : Q10): « When I read to them and I ask them questions, even the one, the guy who doesn't read or write properly can tell me the story and answer the questions ».

Il est intéressant de constater que le niveau élevé de compréhension orale en anglais n'est pas le gage d'une bonne aptitude à la concentration. Dans le secteur anglais, l'exposé magistral semble aussi poser problème, comme on l'a vu au secteur français. Le professeur de mathématiques et de sciences raconte (A – Sm: Q4) :

What I do in class, I explain all to them, talking, visual displays too. I explain things on the board and on the smart board, but I don't explain too much because, it seems that student's attention capacity is very little. They don't like me to go in front and talk for 10 or 15 minutes, so I try to minimize that. I also try to teach one concept at a time and give more exercise on it, and then only the next concept, you know?

À cause de la multiplicité des niveaux et des rythmes de progrès individuel, il faut souvent travailler un-à-un (A – 4, 5 : Q10). Or, de l'avis de cet enseignant du primaire, ceci augmente la part de l'enseignement oral, qui représenterait environ 40% du temps d'enseignement.

La proportion entre le temps accordé à l'oral et le temps accordé à l'écrit est à peu près la même pour un enseignant au secondaire (A - S : Q5): « Let's say 70% written work, and whatever is the rest, oral work ». Là aussi, la compréhension orale en anglais sert à permettre des échanges un-à-un. Des témoignages recueillis, on retient que ceux-ci sont plus efficaces que les discussions en groupe, où les élèves sont constamment distraits et déconcentrés par leurs camarades.

4.2.2 Oral (production)

La production orale en inuttitut

Comme on l'a vu plus haut, la capacité des enfants de parler l'inuttitut varie d'une famille à l'autre, et le premier grand défi dans les classes d'inuttitut est d'amener les élèves à ne pas utiliser l'anglais entre eux. L'idée de placer dans le fond de la classe les élèves qui ne parlent pas bien l'inuttitut illustre la difficulté d'amener les élèves à parler la langue ancestrale.

Au-delà des efforts déployés pour permettre des échanges en inuttitut dans la classe, les enseignants misent sur l'expression musicale pour encourager l'apprentissage. Apparemment, surtout lorsqu'elles sont accompagnées de gestes, les chansons constituent une activité pédagogique utile pour la production orale. Selon l'enseignante de la 2^e année du primaire (I - 2 : Q10), chanter est une activité appréciée et nettement plus populaire que les exercices d'écriture.

L'enseignante chargée des élèves de 3^e, 4^e, 5^e, 6^e, et 7^e années du primaire note la même chose à propos des chants, mais elle précise tout de même que le tâche n'est pas facile (I - 3, 4, 5, 6, 7): « for example teaching them a song "Head and shoulders" in Inuktitut took about 3 weeks ».

Selon le témoignage de cette enseignante, la pratique de l'inuttitut à l'oral à l'école est affectée par le fait que, dans la culture inuite, il est difficile de saisir le sens d'une

communication hors contexte. Elle nous explique (I – 3, 4, 5, 6, 7) : « A word has to be said in a good time, good place, for example one same word could mean “an object that is falling from the student’s desk” or “a plane that is landing”; depending on the context, on what student actually sees, the word will be understood differently. »

La production orale en français

Comme dans le secteur en inuttitut, l’enseignant du primaire en français remarque un intérêt particulier pour les chansons (F – 3, 4, 5 : Q4) :

Ils aiment chanter, les enfants. Pour commencer à les faire travailler, je dis “là, on va chanter comme si on était un homme [elle chante avec une voie grave], maintenant on chante comme si on était une fille”. Ça leur apprend à être ridicules, et tout le monde rit. Ça ils aiment ça. Ils sont pas habitués à l’art dramatique et ils aiment vraiment ça.

Comme en inuttitut, la production de messages oraux demeure toutefois minimaliste. La formulation de phrases en français se fait surtout en contexte réel, pour l’obtention d’une faveur immédiate. Le témoignage de l’enseignant des mathématiques et des sciences au secondaire est éloquent (F – Ss : Q6) :

En science, je vais au tableau et j’explique, et encore, ils trouvent que je parle trop. Ce qu’ils veulent, c’est des questions et des réponses au tableau, et là, “tasse-toi”, ça lui prend du temps, tu es rendu au numéro 4, elle est au numéro 1. Moi, quand le professeur faisait ça, je me disais “il n’est pas prêt pour son cours, et il ne sait pas de quoi il parle, alors il nous donne des réponses, point à la ligne”. Je trouve ça épouvantable, mais eux autres, c’est tout ce qu’ils veulent. Nelly me le disait, et je le croyais à peine, mais c’est bien vrai : ils veulent juste avoir des questions et des réponses.

Selon les informations recueillies, la production orale en français ne s’effectue pas dans la cadre d’activités précisément dédiés à cette fin comme le serait un exposé formel présenté devant le groupe, mais plutôt dans le contexte de l’enseignement de la matière. En outre, le nombre d’élèves participant à des échanges en français est restreint (F – S : Q5) :

Secondaire 4, c'est plus un document où ils peuvent aller à leur rythme, répondre aux questions et faire une discussion, mais la discussion, on s'entend... Il y a Alaku qui va faire un commentaire [il s'agit d'un élève de secondaire 5 dont le père est francophone], il y a Alupa... En fait, ce sont les seuls.

La production orale en anglais

Comme les élèves sont beaucoup plus à l'aise avec l'anglais, ils s'expriment généralement avec assez d'aisance en classe. L'enseignant de troisième année du primaire nous explique (A – 3 : Q4) : « Because these students do speak a lot of English, I don't have to do much oral communication ».

Cette omniprésence de l'anglais ne doit cependant pas être confondue avec une bonne connaissance d'un anglais standard. Les élèves auraient tendance à simplifier la langue parlée. Pour faire valoir ce point, l'enseignante de 6^e et 7^e années cite en exemple une erreur fréquente de grammaire (A – 6, 7 : Q11) : « They say "I go store" instead of "I go to the store" ». À son avis, l'usage d'un anglais grammaticalement incorrect est si répandu dans la communauté qu'il serait en voie de devenir la norme auprès des élèves.

4.2.3 Écrit (réception)

La réception écrite en inuttitut

L'écrit joue un rôle symbolique important pour l'identité de l'école inuite. Des affiches trilingues sont omniprésentes dans les corridors.

La transmission des habiletés de lecture commence dès la maternelle. L'enseignante fait répéter le son de phrases en inuttitut. Celles-ci sont écrites à la main et affichées sur le mur, accompagnées d'une illustration. On familiarise l'élève avec la fonction de l'écrit, et on lui

apprend à mémoriser visuellement les symboles désignant un mot ou une courte phrase (I – M: Q10) :

Q: I see “ulu”. Do they learn to read two syllable words?

For the kindergarten, it’s just a whole sentence, short sentence, and when they go to grade one, it’s individual syllabic.

Elle me montre deux courtes phrases et m’explique qu’il lui faut environ deux semaines pour que tous apprennent à les lire:

Q: Are they able to read simple words?

Yes.

Q: And how about the finals? [Il s’agit des symboles plus petits que l’on place à la fin d’une syllabe se terminant par une consonne]

They learn that in grade one

Q: So here they just got familiar with it?

Yes, in a whole word.

Il est difficile d’identifier à quel moment les élèves dépassent le stade de l’association entre le mot et l’image pour arriver à une lecture fondée sur le décodage des symboles. À notre question sur les habiletés lecture en inuttitut, l’enseignant de deuxième année nous informe (I – 2: Q11): « They can read syllabics and words, some words with the pictures ».

L’attitude générale envers la lecture ne semble pas être très positive (I – 2: Q9): « They don’t like working with the books, not that much. ».

Dans notre entretien avec l’enseignant multiniveau du primaire, (I – 3, 4, 5, 6, 7: Q14), il est question des liens entre l’introduction de l’écriture syllabique et des textes religieux. L’enseignant m’explique que les aînées qui fréquentaient l’église arrivaient bien à lire des passages de la Bible en inuttitut. Entre les lignes, elle nous fait comprendre qu’il y a souvent

un lien entre la motivation à la lecture en inuit et l'importance de la religion dans la famille.

La réception écrite en français

Si l'intérêt pour la lecture en inuit est faible, il n'est manifestement pas meilleur en français. Selon le témoignage d'une enseignante au primaire (F - 3, 4, 5 : Q13), leur faire aimer la lecture en français constitue le plus gros défi pédagogique. Son collègue au secondaire partage cet avis (F - S : Q13) :

De s'approprier la lecture, ils n'ont pas encore ça; c'est comme si tu apprenais quelque chose mais, c'est comme si c'était pas utile pour eux autres. Quand ils vont découvrir l'utilité de ses deux médiums là, la lecture et l'écriture, pour communiquer, je pense qu'ils vont avoir moins de résistance. Parce que c'est de la résistance qui nous mettent là.

Q : On peut dire qu'ils sont capables de lire mais qu'ils n'ont pas d'intérêt?

Ils n'ont pas d'intérêt. L'écriture, la même chose.

Il s'agit d'une tâche colossale, car avant de pouvoir prendre plaisir à découvrir le contenu d'une belle histoire, les élèves doivent commencer du tout début, en apprenant les lettres de l'alphabet latin une-à-une, un accomplissement dont est fière l'enseignante de la troisième année du primaire (F - 3, 4, 5 : Q10) :

Ils reconnaissent toutes les lettres, parce qu'avec les lettres, il y avait aussi une méthode. Ça c'est « a ». Ça c'est « b ». Ils connaissent toutes les lettres, et s'ils ne la trouvent pas, je vais la faire, ça c'est « r ».

Q : Et au début de l'année, ils les connaissaient?

Non, on les a vues toutes, une par une, on a commencé par les voyelles, après ça on est allé voir des consonnes, avec la voyelle j'avais une autre (lettre): b, a « ba », b, e « be », b, i « bi ». On est parti comme ça.

L'enseignante travaille la lecture des syllabes, mais constate que les élèves utilisent instinctivement leur mémoire visuelle pour adopter une technique de lecture globale, ce qui n'est pas étonnant quant on pense à la façon dont est enseignée la lecture en inuttitut (F - 3, 4, 5 : Q10) : « Après ça, ça devient global, ils voient souvent le mot "bicyclette", ils vont aller bi... "Ah, bicyclette!". Ça devient global ».

Dans les niveaux plus élevés, les enseignants ont découvert que la mémoire des sons pouvait être utilisée pour améliorer les habiletés de lecture. On ne parle pas ici de compréhension du texte, mais de décodage d'un texte de 100 mots, que l'on fait lire et relire pour arriver à le décoder le plus rapidement possible.

Ainsi, suivant les recommandations de son collègue du secondaire, l'enseignant de 6^e, 7^e année du primaire et de la 1^{er} année du secondaire tente cette activité de « surlecture » (F - 6, 7, 1S : Q8) : « C'est motivant, mais c'est surtout les garçons qui accrochent. Les filles lisent à voix si basse qu'il est difficile de les entendre ». Il précise : « Dans le Sud, c'est une activité pour la première année primaire, mais on ne le dit pas aux élèves pour ne pas les décourager ».

À notre question concernant le niveau de compréhension écrite chez les élèves du niveau secondaire en français? L'enseignant nous montre un texte (F - S : Q8) :

J'ai pris ça au bureau de poste [Il s'agit du magazine Inuktitut], c'est un document qui a l'avantage d'être en trois langues. Alors, j'ai pris des textes, j'ai fait des questions et puis j'ai donné aux élèves; c'est un travail de compréhension écrite qui parle plus de leur réalité.

Q : ils aiment ça ?

Ben, si j'en faisais trop souvent, c'est comme le reste [rire].

L'enseignant nous apprend toutefois que pour obtenir des réponses à ses questions, il doit préciser préalablement le numéro de la page et le numéro des lignes pour que les élèves arrivent à les retrouver : « J'avais des questions, je disais, O.K. la (question) n° 1 correspond à la page, entre les lignes ».

Cette pratique pédagogique démontre bien, à elle seule, l'ampleur des défis de lecture qui attendent encore les finissants du secondaire du secteur français.

La réception écrite en anglais

Difficile de décrire les niveaux de lecture année après année, parce que les écarts entre les élèves sont très grands. C'est l'une des constantes que l'on observe dans les témoignages recueillis, et cela s'observe déjà dans les premières années du primaire. L'enseignant de troisième année du primaire répond ainsi à ma question (A – 3: Q6) :

Q: And you wrote a comment that their level may vary a lot from one to another?

In my class, some kids can read a small book of 150 words; some kids don't know all the alphabet yet.

Dans les années scolaires suivantes, l'enseignant nous dit (A – 4, 5: Q9):

I have 12 students; half of them can read very well. The remaining three are O.K., you still have to show them some words, and then I have two, three students who basically can't read at all. One of them has eye problem but the two are... you really need to push them.

Aux sixième et septième années du primaire, l'enseignant nous informe encore d'un même écart (A – 6, 7: Q10) :

Q: Let's take your one page text – how many of the students would be able to read it by themselves? All of them?

No, I have one student that is struggling with letters and sounds, I have another student that would have trouble with three or four letters in a word but knows the letters, the others can read, but at different levels, also I have two students that came from Montreal, they and there are three more that would be able to pick a story book and read.

En comparaison du français, les élèves débutent dans le secteur anglais avec une bonne longueur d'avance (A – 3: Q10) :

This is the first formal exposure to English and, I'd say most of them are doing better than it could be expected, my class is 11, 8 started in my class, and of the 8, 6 can read.

Q: And would read...?

Small things, most of them could read a small story, their skills would be equivalent to the kindergarten student, maybe second or third month of grade one

Q: How about the beginning of the year, when you started? Were they able to read something already?

Even some of my strongest students didn't recognise all letters in September.

Les habiletés de « lecture » d'un élève ne connaissant pas encore l'alphabet révèlent une excellente mémoire visuelle et auditive. L'enseignant constate que les élèves adoptent une technique de lecture globale. Il nous confiait ainsi (E – 3: Q10):

What surprises me is that a lot of kids get things as "sight words" which makes no sense; their first language is totally phonemic, some beginning readers, they don't see the word as "b", "e", "d", their "tactics" is looking at the thing as the whole word, they don't learn well breaking a word into the parts.

La lecture d'un même texte effectuée à répétition permet à l'élève d'associer des mots et l'image des groupes de lettres, mais cette stratégie pédagogique ne donne pas à l'élève les outils de décodage nécessaire pour comprendre un mot qu'il voit pour la première fois. Ces limitations à la lecture s'observent à la fin la quatrième année, par une enseignante qui affirme que ses élèves ne savent pas encore lire (A – 4, 5: Q10):

Out of those six, all of them can recognize all letters, maybe one of them would look at "m" and say "l", but if I say, "well, we are going back to kindergarten", "No, no, no, I know it". But one of them, with the glasses, and another one, they really can't recognize some of them [en parlant des lettres], not all but maybe like "w"; in terms of "words", half of my students can get small words. To read, in grade four? No.

Maybe Anna would try to read. I'd have to be with her; because when she comes to hard words...

Avec un tel retard accumulé, on ne s'étonnera pas d'apprendre qu'au secondaire, la compréhension des questions posées dans les exercices des manuels pose problème à l'enseignant.

L'enseignant doit carrément les reformuler plus simplement pour les faire comprendre aux élèves (A – Sm: Q8): « Sometimes the problem is with the books. These books here, how to say it, I have to modify the questions. The level is too high. The students don't understand the questions how they are in the book ».

Pointant en direction d'un livre de science proposé par le MEQ, cet enseignant ajoute: « Some books, I can't use. It's too much. So what I can do? I choose only some specific topics, I modify them and then I give to them. I remove some words to put a question in a more simple way, replace them by the words they know ».

L'enseignant de troisième année nous faisait remarquer que les élèves ne voient pas l'écriture comme un support à la réflexion abstraite, mais bien comme faisant partie d'un jeu : « They like "bingo" and "word search". They don't like things that would require more independent thinking ».

Il semble que l'exercice consistant à décoder les mots uns-à-uns soit trop laborieux pour que le sens général de la phrase soit compris. L'enseignant des 6^e et 7^e années du primaire nous dit, au sujet de sa meilleure élève en lecture (A – 6, 7, Q10) : « She can read it, but if I sit next to her and ask her questions... What has happened then she has some problems, all they have trouble with telling me what the story is about ».

Le livre en entier est intéressant dans la mesure où il demeure l'élément d'un jeu. À tout le moins, cet extrait dans lequel l'enseignant des niveaux 4 et 5 du primaire nous livre une anecdote nous donne cette impression (A – 4, 5 : Q7):

Usually we do a lot of “word searches” from the dictionary, so what I do, sometimes we have two groups, sometimes individually “who can beat first” and then they get a point, I’d say look for “important” and I’d spell it and they have to look and they would try to read it, they know this game they want to play it all the time. Let’s play “word search” and just distribute the dictionaries, they really love this game.

En tant qu’objet de jeu, le livre devient un objet désirable, même pour l’élève qui ne sait pas lire (A – 4, 5: Q9):

Q: About less popular activities, you say that they all would try...

Yes, some words we can’t find here, so they want to use that, my big dictionary, even the guy, that guy that cannot read, I won’t mention his name, this guy wanted me to give him a bigger book. “Oh, no! You’re giving us baby books”. “Well, I’m sorry, I’d really like to give you a bigger book, but you don’t know all how to read this here, you don’t know how to read it, so you have to graduate, once you showed that you can read this, I’ll give you a bigger book”, he wants a big book, he doesn’t want a small one, like a baby one.

Une enseignante est d’avis que l’apprentissage prolongé dans les manuels n’est pas approprié pour cette clientèle. Elle constate (A – 1S: Q8): « I found it really ridiculous, with our kids especially, to be engaged in books for long periods of time, they need stimulation ».

4.2.4 Écrit (production)

La production écrite en inuttitut

En maternelle, l’enseignant introduit les élèves à la motricité fine, pour les préparer à la première année. Certains élèves arrivent à recopier par cœur certains mots ou certaines phrases courtes (I – M : Q1) :

Q: Are they able to write something already in kindergarten? Or are they able to reproduce syllabic symbols?

Whatever is there, yes [pointant en direction du matériel pédagogique accroché sur les murs de la classe]. After weeks of learning they are able to write this when I ask them.

Q: And would write looking at it?

Some of them, no, already. But some of them have to test the board.

La mémoire des élèves semble excellente, mais la motricité fine n'est pas facile à acquérir. Les élèves s'épuisent rapidement la main avec le crayon (I – M : Q9): « Most of them complain about their little hands, they are tired of writing and sometimes they just don't like it ».

Les progrès en écriture semblent assez lents si l'on se fie au témoignage de l'enseignante de deuxième année. Celle-ci, à notre étonnement, nous informe que les élèves ne savent écrire que leur prénom en deuxième année (I – 2 : Q12) :

Q: Sentence?

No sentence yet

Q: And do they know all the syllabics?

Some of them do but some of them don't.

Si l'on se fie au témoignage de l'enseignante multi-niveau au primaire (I – 3, 4, 5, 6, 7: Q7), il existe bien des livres d'activités pour les élèves fournis par la CSK. Seulement, il n'est pas possible de les utiliser, parce que les élèves n'ont pas encore atteint le niveau nécessaire à leur utilisation.

Notre entretien avec cette enseignante révèle que les élèves savent épeler leur nom et quelques mots, mais qu'ils n'utilisent jamais le syllabique pour communiquer avec qui que ce soit. Selon ses observations, l'inuttitut n'est que très rarement utilisé dans les échanges écrits sur internet, et quand il l'est, ce n'est pas en syllabique. Ces observations concordent avec celles que nous avons pu faire sur les sites des réseaux sociaux auxquels participent nos amis

inuits d'âge adulte et s'expliquent partiellement par le fait que l'utilisation de systèmes syllabiques pose un défi supplémentaire aux internautes, qui doivent préalablement modifier la configuration de leur clavier.

La production écrite en français

L'enseignante aux niveaux 3, 4 et 5 du primaire semble trouver loufoque notre question au sujet de la production écrite en français (F – 3, 4, 5 : Q13) : « Ah, mon dieu! Les amener à faire un texte? Dans le sud, en troisième année, les enfants doivent écrire des textes de 150 mots. Présentement, mes meilleurs [de cinquième année] font des textes d'à-peu-près 40 mots. Mais c'est pas beaucoup! »

L'enseignante nomme deux élèves qui sont capables de faire ça, mais elle ajoute :

Elles aiment ça parce que je leur mets l'argent scolaire, elles aiment ça aussi parce que je leur mets des gommettes, mais elles ne me chicanent pas, quand je leur donne ça [l'écriture], elles ne disent pas "boring", non. Je ne peux pas dire qu'elles aiment ça, mais je dirais que c'est un peu plus facile qu'avant.

Les détails qu'elle nous livre démontrent à quel point il lui faut tout commencer depuis le début, comme s'il s'agissait d'élèves de première année. Manifestement, cette enseignante est fière de ce qu'elle a pu accomplir avec ces élèves au niveau de la ponctuation, mais il s'agissait tout de même d'un défi auquel elle ne s'attendait pas au début de l'année (F – 3, 4, 5 : Q3) :

Q : Les efforts pour travailler la ponctuation sont encore nécessaires?

Tu sais mon Ituk aujourd'hui a fait une belle phrase : « Je répare le bateau vert ». Wow, c'est génial, et il a pensé de mettre un point, parce qu'en Inuttitut, il n'y a pas de majuscules, il n'y a pas de point, mais ils pensent tous à mettre leurs majuscules et leurs points.

Q : C'est toi qui devais leur enseigner ça?

J'ai jamais vu ça, pas faire une majuscule en troisième année, moi, là. Chez nous, les enfants, ils font des phrases qui font pas de sens des fois, mais les majuscules, points, il y en a tout le temps. Ça c'est appris. Ici, je me suis dit « Ah mon dieu! Qu'est-ce que je vais faire avec ça? ». Finalement (re)garde, c'est rentré dans l'ordre.

La victoire contre la ponctuation dont se réjouit cette enseignante à la troisième année ne suffit cependant pas à rassurer l'enseignant des niveaux subséquents quant aux chances de ses élèves de pouvoir arriver à produire un texte acceptable. Il nous explique candidement (F – 6, 7, 1S : Q11) :

Ils savent certainement écrire leur prénom, mais quant à l'écriture en général, c'est un travail au niveau de la phrase. Mon meilleur [un élève de secondaire 1, dont le père est francophone] est capable d'écrire 5 phrases sur un sujet comme "Qu'est-ce que j'ai fait pendant le week-end?". Mais, encore là, c'est des phrases assez simples, pauvres en vocabulaire.

En fait, l'enseignant avoue consacrer très peu de temps aux activités d'apprentissage de l'écriture (F – 6, 7, 1S : Q4) : « Ils sont pas encore là », nous dit-il, en expliquant qu'il ne voit pas l'utilité d'apprendre à écrire à des élèves qui n'ont pas encore atteint le stade de la compréhension orale. D'ailleurs, il nous informe que c'est précisément ce qu'ils détestent le plus, une dictée et l'écriture en général (F – 6, 7, 1S : Q9).

L'enseignant remarque que les élèves, et surtout les filles, aiment bien travailler dans leurs cahiers; comme si cela les sécurisait (F – 6, 7, 1S : Q12). Toutefois, il a l'impression qu'elles font beaucoup de choses sans compréhension : « Il n'a pas de problème de copier le tableau, mais le défi c'est de faire comprendre le sens de ce qui est écrit et ce qu'ils écrivent ». Il ajoute d'un ton on ne peut plus pessimiste : « Je sais bien que je suis en train de former des analphabètes ».

Curieusement, l'enseignant du secondaire adopte une attitude différente. Les tentatives d'interagir oralement en groupe n'étant pas trop concluantes, l'enseignant choisit d'accorder plus de temps aux activités de compréhension écrite et de production de messages écrits (F – S : Q4).

Comme si l'écrit offrait le temps nécessaire à une meilleure concentration, l'enseignant constate que la bataille pour la transmission des habiletés d'écriture n'est pas complètement perdue. Il me montre l'exemple d'un bon texte en nous expliquant que ses élèves avaient le choix du sujet et le choix entre le texte narratif ou le texte argumentatif (F – S : Q9) : « Voici son plan, et voici son texte; moi, en tout cas, je suis content, la calligraphie est belle, 100 mots écrits en 45 minutes ».

Le résultat est peut-être satisfaisant compte tenu de la situation, mais nous ne pouvons nous empêcher de souligner que le texte le plus long du meilleur élève de secondaire est inférieur aux attentes d'une enseignante de troisième année du primaire à l'égard des élèves des écoles francophones régulières.

La production écrite en anglais

Comme dans le secteur français, l'apprentissage de l'alphabet ne se fait qu'au moment de l'arrivée en troisième année. L'enseignant à la troisième année du primaire nous explique (A – 3: Q11): « All of them knew what alphabet was, but some of them couldn't match small letters with capital letters. And also, there are two ways to write a small "a", and they didn't know it ».

Il constate que la transcription écrite est difficile, comme si les enfants n'étaient pas tous familiers avec les espaces et la ponctuation (A – 3: Q11):

They can all spell their names, which is new. Even my poorest students can spell their name, they can all copy from the board, copy all the letters but it's evident that weaker students don't get some things like won't put the spaces in. The strong students would put in the spaces and will also copy the punctuation marks; weaker students don't always put spaces between the words and don't copy punctuation marks.

Comme en français, l'écriture demeure la bête noire des élèves. Essayer de leur faire faire une composition est l'objectif pédagogique le plus difficile à atteindre (A – 4, 5: Q6).

Croyant dans l'importance des habiletés de lecture et d'écriture pour la poursuite du parcours scolaire, l'enseignant des niveaux 4 et 5 du primaire s'accroche à cet objectif, mais il avoue qu'il mise d'abord sur la compréhension écrite:

In my class, they know, the most important thing is reading and writing, they know it, because it doesn't make sense if you... Math, social studies is coming, English, all... So we focus a lot on reading, understanding and writing, I'd say more on reading and spelling, than on the writing.

L'apprentissage de l'écriture requiert des activités très structurées. L'élève doit par exemple répondre à une question à l'aide d'un modèle de phrase dans lequel il peut placer un mot nouvellement appris (A – 4, 5: Q6):

I write a title "What I would like to be in the future", and then I'd write "when I am grown up, I'd like to be..." And they have to write. So, Brenda, what would you like to be? Oh, policeman, O.K. Do you know how to write policeman? No, I don't O.K. I'll spell it for you; and then I do it for each of them so they have all those words [on the blackboard].

L'écriture à la main demeure encore difficile pour certains, qui n'arrivent pas à situer correctement les lettres entre les lignes (A – 4, 5 : Q13). La ponctuation et l'utilisation des majuscules posent encore problème.

L'enseignant de la première année secondaire nous rassure d'emblée que les élèves utilisent sans problème l'écrit pour clavarder sur internet. La construction d'un texte argumentatif, même le plus simple qui soit, est le principal défi qu'elle tente de surmonter (A – 1S: Q11). Cette enseignante note plusieurs problèmes de grammaire, mais elle souligne la capacité des élèves à construire des phrases complètes. : « There is not in this class, and it happened in the past, where they have something like "mouse cat walk", this kind of sentence. They can all make a sentence ».

La capacité des élèves de relever le défi du texte argumentatif demeure très limitée, même au niveau du secondaire 5 (A – S: Q11): « maybe 5% or 10% would be able to and 90% wouldn't be able to », nous informe l'enseignant de ce niveau. À son avis, seul 2% de tous

les élèves de secondaire 5 arrivent au niveau de pouvoir donner par écrit leur opinion dans une longue réponse.

Les témoignages recueillis nous indiquent que les caractères d'imprimerie d'un clavier d'ordinateur les attirent davantage que l'écriture cursive. « Typing on a computer helps because I know that all written assessments are not easy for our kids » (A - 1S: Q8), nous confie l'enseignante de première secondaire.

Sa collègue des niveaux 5 et 6 au primaire nous raconte une anecdote qui pointe dans la même direction. Elle nous raconte (A - 5, 6: Q11):

I have one student that won't write for me, never, will not write a word for me. While in a computer lab... I saw her, typing away, so I went over and I had a quick look and, it was, fine. She would, just don't use pencil and paper, but in the lab she's typing so... way she goes! no problem.

Lorsque l'écriture répond à un besoin concret de communication, la motivation est bien meilleure. Cela démontre surtout que le défaut de maîtriser les conventions d'écriture (ponctuation, majuscules) et les supports traditionnels que sont le crayon (ou le stylo) et le papier ne signifie pas pour autant que l'élève ne maîtrise pas le code écrit que ce soit à l'encodage ou au décodage.

Mais ce n'est là que l'un des multiples éléments d'analyse que nous offrent les résultats des entretiens que nous avons réalisés. Dans le prochain chapitre, nous discuterons des résultats présentés dans ce chapitre, en analysant systématiquement ces découvertes en lien avec les trois axes du développement de la bi-littératie.

CHAPITRE V

ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

En croisant les continuums entre l'oral et l'écrit et entre la production et la réception, et ce pour les trois langues en présence, nous avons créé quatre subdivisions dans lesquelles il a été possible de décrire un court aperçu des lieux en matière de compréhension et d'expression orales et en matière de lecture et d'écriture. Notre objectif ultime est d'utiliser ces résultats pour approfondir notre connaissance du continuum entre la L1 et la L2. C'est résultats devront nous permettre de nous prononcer sur la présence ou sur l'absence du transfert positif de la L1 vers la L2 dans le développement de la bi-littératie.

Dans un premier temps, nous allons comparer la production/réception orale à la production/réception écrite des élèves, décrivant par le fait même les caractéristiques générales du continuum oral/écrit. En second lieu, nous allons comparer les habiletés des élèves en réception orale/écrite avec leurs habiletés en production orale/écrite, de façon à mettre en relief les caractéristiques du continuum entre la production et la réception. En dernière analyse, nous allons réexaminer et discuter le continuum se trouvant véritablement au cœur du postulat du transfert de la L1 à la L2, c'est-à-dire le continuum L1/L2.

Ne sachant pas trop quoi faire des informations transmises par les enseignants qui ne cadrent pas avec le modèle à visée holistique de Hornberger, nous avons choisi de les regrouper pour les présenter et de les discuter brièvement. Celles-ci font l'objet de la dernière sous-section du présent chapitre.

5.1 Le continuum entre l'oral et l'écrit

Le continuum entre l'oral et l'écrit réfère à la possibilité de transferts entre, d'une part, les connaissances langagières de compréhension et d'expression orale et, d'autre part, les habiletés de réception et de production de messages écrits. Or, nous avons constaté qu'à tous les niveaux, les enseignants cherchaient à élargir les ponts de l'un à l'autre, et ce dans les deux sens. Autrement dit, on ne fait pas qu'utiliser les habiletés orales pour expliquer la technique de la lecture et de l'écriture, mais on utilise ces exercices de lecture et d'écriture pour parler, et ainsi tenter d'améliorer les habiletés de compréhension orale.

En réalité, l'écrit ne permet pas encore aux élève d'effectuer des apprentissages autonomes. Nous constatons que l'intégration de l'oral et de l'écrit dans le développement de la bi-littératie est si grande que certains enseignants ont du mal à départager les deux. (A – 6, 7: Q4): « Hard to break it down. I find that in all subjects there is reading and writing, would it be science or math, but a lot of my kids have trouble with this (reading) so I have to have a lot of oral communication as well. »

Lorsque le contenu du message est plus complexe, les enseignants doivent recourir aux explications sur une base individualisée. Or, que la communication orale soit préférée à la communication écrite ne signifie pas qu'elle soit facile pour autant. La capacité de concentration pour les explications magistrales demeure limitée. L'expression orale reste élémentaire et n'est pas acquise par tous. Ces limitations dans les habiletés orales, particulièrement importantes en français et en inuttitut, affectent le rythme de développement des habiletés de lecture et d'écriture.

De nos entrevues, il ressort que le retard en communication écrite se manifeste à deux niveaux, moteur et psychologique. Au niveau physique, on constate que les problèmes de motricité fine doivent encore être surmontés tout au long du primaire. De plus, les enfants ont

beaucoup de difficulté à s'asseoir, à écouter les consignes et à s'appliquer, ce qui explique en partie pourquoi l'écriture demeure si laborieuse.

La nécessité, en troisième année, d'apprendre l'alphabet latin, avec ses majuscules et minuscules, ainsi que la variété de 'script' (imprimé versus cursif) représente pour les élèves une tâche désagréable. De surcroît, plusieurs élèves ne maîtrisent pas encore les conventions de base en écriture manuelle : il faut leur apprendre à écrire « dans le trottoir » nous raconte l'enseignante des niveaux 3, 4 et 5 du primaire (F – 3, 4, 5 : Q9) : « Ici, il y a un trottoir, la petite ligne, il faut que la majuscule touche en haut ». Là, des fois, ils vont se mettre là [l'enseignante pointe la ligne du milieu] "C'est pas là qu'il faut se mettre, il faut que ça soit là". Ça, il y a des élèves qui ont encore de la misère. »

Les problèmes reliés à la motricité et aux conventions de l'écriture manuelle ont vraisemblablement un impact sur les problèmes psychologiques reliés à la lecture et à l'écriture. Du côté anglais, on nous dit qu'à la fin de la troisième année, les élèves ayant des problèmes de comportement n'arrivent pas encore à écrire correctement les lettres majuscules.

Le désintéressement et la démotivation sont difficiles à contrer, comme en témoigne cette enseignante d'institut en deuxième année du primaire qui nous explique que les enfants ont d'autres préoccupations que celles d'apprendre à lire et à écrire (I – 2: Q14):

Q: Do you think it is important to teach them reading and writing?

Yes, It's important but I think they have their own problems, I've been trying and trying to do what has to be done, they always say "boring, it's boring, reading and writing".

Même en cinquième et sixième année du primaire, l'acquisition des habiletés comportementales des élèves n'est pas encore suffisante pour qu'il soit possible de fréquenter avec eux la bibliothèque de l'école (A – 6, 7 : Q7).

Q: Do you go to the library with them?

I was going to the library but I found that the kids were just... To them it turned to, like, play time and we would go, they would make a mess and they wouldn't read, they wouldn't respect reading material, so I stopped going to the library with them.

Nous en concluons que les élèves n'ont pas encore intériorisé la finalité de l'écrit. Ils envisagent l'écrit comme un jeu, analogue au bingo, où l'important est la reconnaissance des mots (les chiffres au bingo), plutôt que la construction du sens. De façon plus importante, plusieurs semblent ne pas en voir la pertinence non plus.

En fait, le livre ne suscite une certaine curiosité que lorsque l'enseignant identifie lui-même un sujet et un niveau de lecture approprié pour les élèves. Et même dans ces conditions, l'intérêt n'est pas suffisant pour que l'élève apporte le livre à la maison, ne serait-ce que pour regarder les images (A – 6, 7 : Q10) : « In the beginning of the year, I would give them the option to bring books home, but they wouldn't return. They are not very interested to bring them home. I've been pushing: bring it home, read it at home and... But they don't ».

Le livre appartient peut-être pour eux à quelque chose d'étranger, mais peut-être aussi à quelque chose de démodé. En fait, le contact avec le monde extérieur passe par la chaîne satellite et l'internet, et non plus par les livres et les journaux. Quoi qu'il en soit, une enseignante nous confirme l'existence d'un désintéressement collectif pour l'univers des lettres (A – 1S: Q13): « Because I feel that... reading and writing... not a lot of value is placed on it ... in the community and at home ».

En réalité, étant donné le rôle marginal de l'écriture dans la communauté inuite, nous nous attendions à ce que le niveau de production écrite ne soit pas supérieur au niveau de communication orale. Nos résultats confirment cette hypothèse.

Selon les témoignages recueillis, la motivation à la littératie semble tout de même moins faible lorsqu'elle est reliée au support informatique. Un enseignant nous livre son expérience

positive d'enseignement avec des programmes informatiques (A – 3 : Q8): « I have some software in the classroom and when they go to a computer lab, there is different software; “super phonics” is used in the computer lab, in my classroom I have the “jump start” series. They love computer software ».

Certes, le papier et le crayon ne représentent plus le moyen de communication qu'il fut autrefois, à l'époque où les familles s'envoyaient des messages par la poste. L'écriture cursive sur le papier a fait place au curseur sur l'écran cathodique, parce que c'est ce qui leur permet de naviguer sur internet. Se pourrait-il que l'informatisation de l'enseignement augmente l'intérêt pour la littératie? Il s'agit certainement d'une avenue qui mérite d'être explorée.

5.2 Le continuum entre la réception et la production de messages

Dans la culture traditionnelle inuite, les enfants apprenaient par imitation et non en entrant dans le jeu d'un dialogue de questions et de réponses décontextualisées, comme c'est le cas dans une salle de classe. Cela nous avait amené à formuler l'hypothèse que les habiletés de compréhension des élèves seraient plus développées que leurs habiletés d'expression.

Toutefois, nous avons d'emblée découvert que les habiletés de compréhension des élèves ne sont pas nécessairement utilisées pour la matière scolaire. Les élèves se montrent réceptifs à une foule de détails qu'ils perçoivent dans les interactions en classe, mais ils ne sont pas pour autant ouverts à recevoir le contenu du message de l'enseignant. Un grand défi pédagogique consiste à solutionner ce problème d'ouverture au message.

Ce qui est le mieux reçu, nous dit-on, ce sont les messages qui concernent directement la vie des jeunes (F – 3, 4, 5) :

C'est pour ça que j'essaie d'écrire les choses qui se passent dans la classe. Ittuk a mal à deux dents. Il va à l'infirmierie. On a vu le mot « infirmierie ». Il veut voir le dentiste. Le dentiste regarde la bouche d'Ittuk et il regarde les deux dents. Ittuk

pleure très fort. Ils vont rire : Ittuk pleure. Le docteur appelle le papa d'Ittuk. Le papa d'Ittuk arrive à la clinique et il dit à Ittuk de ne pas pleurer. Ittuk est très fâché et il s'en va à la maison. Ça, ils vont trouver ça drôle. Ça, ça va les rejoindre.

Le témoignage d'un enseignant du secteur anglais à la fin du primaire révèle l'importance du lien entre le message et l'environnement immédiat (A – 5, 6 : Q9): « Anything that they could tell me about their own life is their favorite, but things out of the community are non-existent ».

À ce problème d'ouverture au message s'ajoute le problème de compréhension du message. C'est surtout vrai en français, mais ça l'est aussi en inuttit, particulièrement auprès de certains élèves unilingues anglophones. La réception du langage académique est difficile. Celui-ci n'est pas sollicité parce qu'il ne reflète pas la vie des jeunes. Les exposés magistraux ne sont pas mieux reçus que les textes informatifs.

Il est probable que le désintérêt pour la lecture soit aussi relié aux limitations dans les capacités de réception écrite : À la fin de la 3^{ème} année, les élèves en sont encore au stade de la prélecture. Leurs habiletés se limitent à la reconnaissance de certains mots et de courtes phrases simples. Un enseignant de mathématiques au secteur français du secondaire m'a fait remarquer, en regardant un exercice tiré d'un livre de troisième année du primaire, que ces élèves n'avaient même pas les habiletés de lecture nécessaire pour comprendre les questions posées dans le manuel.

La réception d'une explication orale adressée au groupe est souvent mauvaise, comme si l'attention des élèves était impossible à obtenir. La plupart des enseignants nous ont affirmé qu'ils devaient le plus souvent enseigner individuellement aux élèves, comme cet enseignant au secondaire du secteur anglais en mathématique le confirme (A – Ss : Q4) : « I think that's the main way ».

Le besoin de communiquer un-à-un provient aussi en grande partie du fait que le niveau peut varier considérablement d'un élève à l'autre. L'adaptation du programme aux besoins individualisés de chaque élève n'est pas une mince tâche (A – S : Q13):

Again, it's a lot of organization, a lot of memory, you have to know where the kid is, what level he's at, providing the proper material. If you don't know what you are doing they'd kill you especially if you are all over the place. And again, don't forget we have a problem of multi-level classes whereas among these levels there are levels too, like you have the kids that are very low and the kids that are very high, it's a nightmare.

En ce qui concerne les travaux de production écrite, tous les enseignants soulignent qu'il s'agit d'une tâche titanesque. Certains enseignants ont souligné que ces exercices d'écriture étaient généralement accomplis de façon lente et mécanique, indiquant que les élèves semblaient vouloir réfléchir le moins possible à ce qu'ils devaient faire.

Lorsqu'arrive l'étape de l'écriture réelle, où l'élève doit s'exprimer sur un sujet et communiquer une opinion réfléchie, l'obstacle semble difficile à franchir. La production écrite n'a pas nécessairement été associée à la réflexion.

Le caractère réel du contexte d'écriture semble être crucial pour la motivation. Pour terminer sur une note positive, reproduisons cette anecdote qui nous montre comment un contexte réel d'écriture peut donner lieu à de belles surprises (A – 4, 5: Q 11) :

The writing is very hard. If they copy, it's easy. If they have to write out their own thought – it's a little bit hard. Maybe only Stacey, but even Stacey and Laura who are the best can probably write only three or four sentences. Though, let me see if I still have it [il sort une carte de son bureau et nous la montre] We had a project for mother's day and I made them make cards. She wrote a letter to her mom. When everybody finished writing their cards, I asked to give them to me so I'd keep them to the end of the class, [be]cause they maybe throw them away. She didn't give hers to me, but I noticed when I was going around the class that she had written a lot on her card so when she went out I went to see; she wrote to her mom how she loved her mom, how she thanked for taking care of her; it was a beautiful, beautiful letter, unbelievable letter; half-page of the card, yeah, maybe 10 sentences, like someone writing a letter. So she did that, the others were like "I love you Mommy", stuff like that, but she, in particular, wrote a beautiful letter!

5.3 Le continuum entre le L1 et la L2

Le programme et le modèle pédagogique mis en place dans l'école de Kuujjuaraapik se fondent sur le postulat que l'inuttitut est la langue maternelle des élèves, et que l'anglais et le français sont des langues secondes. Or, nos résultats démontrent qu'il est erroné, pour le programme mis en œuvre à l'école de Kuujjuaraapik, de considérer sur un pied d'égalité l'anglais et le français comme L2.

Il y a à cela, deux grandes raisons :

- 1) Pour bon nombres d'élèves, l'anglais joue déjà le rôle de la L1 : l'anglais est souvent la langue la mieux comprise par les élèves, au point de servir pour certains de langue de soutien pour l'apprentissage de l'inuttitut. Pour l'heure, tous nous confirment que la communication orale en inuttitut n'est plus le seul médium servant à transmettre des connaissances scolaires dans les premières années du primaire. Dans les classes d'inuttitut, l'anglais gagne du terrain.
- 2) Pour la quasi-totalité des élèves (incluant ceux du volet français au secondaire) l'anglais est beaucoup mieux maîtrisé que le français. Conséquemment, le français devrait être considéré comme langue tierce (L3). Les résistances à son apprentissage et son adoption sont considérables.

Certes, la capacité de parler français est un défi que certains élèves veulent et peuvent relever. Ces habiletés sont utiles à ceux qui voyagent fréquemment à Montréal. En revanche, compte tenu de la situation linguistique au village, et du nombre d'heures consacré à la promotion de la langue ancestrale, les élèves n'ont que très exceptionnellement la chance de pouvoir atteindre un niveau de littératie suffisamment élevé pour poursuivre un programme d'études postsecondaire en français. Ceci confirme les observations effectuées précédemment par Spada et Lightbown.

Nous avons appris que le récit de vie d'un aîné, écrit en inuttitut, ne pouvait être traduit approximativement en français par aucun des meilleurs élèves de secondaire cinq. On peut supposer que leurs connaissances en français sont trop minces pour arriver à expliquer la complexité de ce qu'ils viennent de lire en inuttitut. Mais il est aussi possible que leur lexique en L1 ne soit pas assez riche pour comprendre ce qu'ils lisent en inuttitut.

À force de voyager constamment d'un univers anglophone à un univers inuttitutophone, les élèves utilisent souvent une forme d'interlangue anglais-inuttitut, avec des caractéristiques que les enseignants sont capables d'identifier. Il est cependant trop tôt pour dire si cette interlangue se fossilisera dans l'ensemble de la communauté. Pour l'heure, nous pouvons néanmoins affirmer que le recul de l'inuttitut au profit de l'anglais; et le fait que, pour certains élèves, l'inuttitut soit déjà une L2 posent problème pour la thèse du transfert positif entre la L1 et la L2.

En réalité, dans la mesure où la L1 et la L2 se confondent dans une interlangue anglais-inuttitut, il n'est pas facile de connaître la direction des transferts. Il paraît néanmoins certain que le niveau de littératie atteint en inuttitut, c'est-à-dire le stade de la prélecture, n'est pas assez élevé pour qu'un transfert positif substantiel accélère l'apprentissage de la L2 à partir de la 3^e année. En somme, pour les élèves du Kuujjuaraapik, le postulat de l'économie didactique et cognitive auquel adhère la CSK mérite d'être reconsidéré.

5.4 Facteurs exogènes au cadre d'analyse

Les résultats démontrent bien que le développement de la bi-littératie s'observe sur une multitude de points situés à l'intérieur d'une forme géométrique formée par les trois continuums (L1 ↔ L2, oral ↔ écrit, réception ↔ production). Par ailleurs, certaines informations transmises par les participants viennent éclairer les autres dimensions de la bi-littératie, et prouver par le fait même l'existence des liens entre les continuums d'une dimension et les continuums d'une autre dimension.

Par exemple, un des entretiens révèle l'existence d'un lien entre la langue et la classe sociale : l'anglais s'y présente comme la langue de la prospérité et l'inuttitut comme la langue du passé, et, souvent, de la pauvreté matérielle (A – 3: Q14): « Everybody who seems to be middle class or better seems to be comfortable in English ». Cette dimension contextuelle se répercute sur le développement individuel, en augmentant la motivation à parler l'anglais et la démotivation à étudier l'inuttitut.

On constate de surcroît que certains facteurs reliés au développement de la bi-littératie soulevés au cours des entretiens se situent à l'extérieur des continuums définis par Hornberger, montrant peut-être les limites de son cadre, qui pourtant se définit comme holistique. En effet, il est possible d'identifier aux moins six facteurs exogènes au cadre d'analyse qui sont susceptibles, selon les enseignants, d'avoir un impact négatif sur la réalisation des objectifs du programme de transition bilingue.

Facteur no 1 : l'absentéisme

Il existe un taux alarmant d'absentéisme, non seulement au niveau secondaire, mais aussi au niveau primaire. Voilà l'un des éléments qui est fréquemment ressorti des entretiens. L'enseignant au secondaire avoue (F – S: Q6): « Je peux pas faire un cours magistral. Compte tenu du niveau d'absences des élèves, je peux pas faire un cours magistral ». Quand ils surviennent, les départs prolongés pour le camp de chasse dérangent le progrès individuel des élèves. Mais à elle seule, la démotivation à fréquenter l'école (souvent augmentée par la

présence de problèmes familiaux) explique les absences récurrentes (et les retards) de plusieurs élèves.

Facteur no 2 : un faible soutien parental

Les enseignants dénoncent souvent le désintérêt des parents envers le parcours scolaire de leurs enfants. Les enseignants non autochtones souffrent d'une quasi absence de communication avec les parents. Un nouvel enseignant pense qu'il faudrait arriver à impliquer les parents pour améliorer les choses (F- S : Q14) : « Si on regarde, par exemple, du côté des parents, il n'y a rien qui est fait ».

La perception d'un faible soutien révèle peut-être les difficultés de communication entre deux univers distincts. Une enseignante qui en est aussi à sa première année dans le Nord témoignait d'une telle incompréhension (F – 3, 4, 5, : Q10) :

« Au Sud, les parents sont : “Comment ça il a un B?” “Ah, regardez, parce qu'il est ici”. “D'habitude, il a un A!”. “Mais regardez ici”. “Ah, ouin !”. Ici, les parents, je les ai rencontrés au bulletin : “Ici c'est un B”. Silence. “Ici c'est un C”. Silence. Et on va aller, “C'est un C, parce que...”. Eux autres, ils posent pas de questions ».

Facteur no 3 : les problèmes de santé publique

Le troisième facteur qui est ressorti de nos entrevues concerne les problèmes de santé publique. Dans la classe de deuxième année, sur 12 élèves, 4 ont des troubles sévères de comportement. Certains élèves semblent ne comprendre ni l'inuit, ni l'anglais. Si l'on se fie au témoignage d'un enseignant travaillant dans l'école depuis une trentaine d'année, les problèmes sociaux dans la communauté s'aggravent (A – S: Q11): « There's more FAS [syndrome d'alcoolisme fœtal], there's more alcohol, more drugs, all kinds of things, definitely, for ten years and even longer. »

Facteur no 4 : des écarts de compétence entre les élèves

Tous les enseignants trouvent que les écarts dans les rythmes d'apprentissage sont trop grands pour qu'il soit possible de donner un enseignement de groupe efficace. Par exemple, auprès des élèves en troisième année, en mai, dans une classe de 9 élèves, 2 ne connaissaient pas encore les lettres minuscules, 2 autres pouvaient lire un livre de 44 page et écrire de simples phrases (avec des fautes). L'enseignante qui enseigne à plusieurs classes de niveaux scolaires différents en inuttitut nous dit que ses groupes sont beaucoup trop nombreux et de niveaux beaucoup trop variés. Dans le groupe de maternelle, l'enseignant doit parfois composer avec des enfants portant encore des couches.

Facteur no 5 : un matériel pédagogique inadapté

Dernier facteur et non le moindre, le caractère inadapté du matériel pédagogique est maintes fois ressorti dans les entretiens. Alors qu'il existe du matériel en enseignement de l'inuttitut L1, on a vu que beaucoup d'élèves auraient plutôt besoin d'une approche en inuttitut comme L2.

Dans les secteurs anglais et français, le problème est aussi grave. Premièrement, il est impossible d'utiliser des manuels du Sud destinés à des enfants de leur âge avec une approche L2, puisque ces manuels sont destinés à des enfants qui sont déjà capables de lire en L1. Deuxièmement, il est impossible d'utiliser des manuels du Sud dont le contenu est lisible par les élèves inuits, car ceux-ci sont alors destinés à des clientèles plus jeunes, ce qui les rend encore plus inintéressants. Un enseignant du secteur anglais nous raconte (A – 6, 7 : Q7) :

My cupboards are full of books, a teacher in the south would love the resources that we have here but a lot of the material is completely irrelevant to the students. So I'm not gonna teach something that they just don't care about. I was trying to pick up short stories, and a lot of the stories were about kids living in the city and talking about high buildings and shopping and all that stuff that... It's not about their life,

nothing to do with them personally or with their culture. I ended up even by not doing “the short story unit”.

Il ajoute dans le même sens (A – 6, 7 : Q14) :

I think that KSB needs to start producing material that is age-appropriate, I looked through some of the stuff that KSB is providing for grade six and seven and the topics are just completely irrelevant, they are much too young for my 12, 13 year old students who are working at probably grade 4 level, but I can't go and get a story for a grade 4, they are too young so I really think the school board needs to do something, do the emphasis in grade 3 and grade 4 on the basics, sounds, words, put the sounds together, the words and only then rush through the whole, I think, maybe if just slow down a little bit in the beginning.

Facteurs no 6 : le roulement du personnel enseignant

Enfin, un dernier facteur nuisible au bon développement de la bi-littératie dans l'école concerne l'inexpérience des nouveaux enseignants qui ne connaissent pas la réalité linguistique de leurs élèves. De l'avis d'un enseignant, ceux qui viennent et repartent du village assez rapidement n'ont pas le temps de s'adapter (A – S : Q13):

You know, it takes at least, for any teacher, it takes about two years to get to know how to teach these kids; before that you don't even know what you are doing. The rhythm, their learning patterns, behavioral too, when you want to give them work and they want to back off, they don't want to, you have to be damn good to do this job or you get very depressed or very frustrated.

L'importance de ces facteurs exogènes au cadre d'analyse ne nous permet pas seulement de mieux éclairer le développement de la bi-littératie dans le milieu scolaire de Kuujjuarraapik, mais elle nous permet aussi de tirer quelques remarques critiques sur les mérites de l'approche méthodologique choisie, ainsi que sur les limites du cadre d'analyse privilégié. Ces remarques, qui complètent le portrait des trois continuums de développement de la bi-littératie, seront présentées dans la conclusion.

CONCLUSION

L'occurrence d'un transfert positif de la L1 vers la L2 continue, à ce jour, d'être invoquée comme un fait scientifique par les spécialistes de l'éducation travaillant pour la CSK. Nous l'avons déjà constaté en consultant la documentation mise en ligne par la DSK, mais cela s'est aussi confirmé dans nos entretiens. Une enseignante inuite nous confiait (I – M: Q14): « From the recent training, I know that when you are taught well in your mother tongue, if you understand everything in your language, like for us it is Inuttitut, you are able to understand easily in a second language, it's pretty hard to explain, but if they are able to be taught they'll have no problem at all. »

Or, au terme de notre démarche de recherche, notre principale conclusion est que le recours au postulat de l'économie cognitive et didactique comme justification des programmes bilingues à la CSK est non-fondé, du moins en ce qui concerne le développement de la bi-littératie au sein de l'école de Kuujjuaraapik. Notre étude révèle que la possibilité du transfert positif de la L1 vers la L2 est limitée par un grand nombre de facteurs, à la fois endogènes et exogènes à l'écosystème de la bi-littératie du Nunavik.

Après un court rappel des observations préliminaires et de notre problématique, nous présenterons maintenant nos conclusions en les regroupant sous deux catégories: 1) une synthèse des conclusions sur l'écosystème de bi-littératie au Nunavik, 2) une synthèse des conclusions sur le développement de la bi-littératie à Kuujjuaraapik. Pour terminer, nous présenterons les limites (méthodologiques et théoriques) de cette étude.

Rappel des observations préliminaires et de la problématique

La première partie de notre démarche fut consacrée à un examen des publications récentes en didactique des langues secondes au sujet de la question du « transfert » censé affecter positivement le développement des habiletés de lecture et d'écriture en L2. Notre revue de la littérature sur la notion de transfert a principalement révélé deux choses :

- 1) les transferts sont multidimensionnels, en ce qu'ils peuvent survenir entre différentes dimensions du langage

- 2) les transferts sont multidirectionnels, en ce qu'ils se manifestent, à l'intérieur (et entre) des dimensions, dans un sens qui n'est pas prédéterminé.

Nous avons voulu vérifier si les fondements théoriques des programmes bilingues à la CSK reflétaient cette conception du transfert. Nous avons alors constaté que l'étude de la CSK (1998) comportait une faille importante, celle de ne pas avoir pris en considération les mises en garde des auteurs moins optimistes au sujet de la possibilité de transfert positif de la L1 vers la L2.

Cette faille est d'autant plus surprenante que les théoriciens de renom auxquels se réfèrent abondamment la CSK (Cummins et Skutnabb-Kangas) ont eux-mêmes fait valoir que les transferts positifs peuvent être absents lorsqu'un certain « seuil » n'est pas atteint en L1. Avant de prétendre que les habiletés en inuttitut « se transfèrent rapidement » à l'anglais ou au français, il faut pouvoir observer concrètement les effets d'un tel transfert.

La corrélation mise en relief par Osborne et al. (2009) entre les habiletés en L1 et les habiletés subséquentes en L2 ne signifie pas nécessairement qu'il y a eu transfert. Elle indique peut-être seulement que les élèves habiles en inuttitut deviennent les bons élèves après la transition vers l'anglais ou le français, et cela pourra très bien s'expliquer par les caractéristiques propres aux élèves et à leur milieu de vie. En réalité, les informations publiées au sujet des

compétences scolaires des élèves inuits n'étaient assez précises pour nous permettre de percevoir les effets d'un transfert positif. C'est la raison pour laquelle il convenait de faire une enquête sur l'écosystème de la bi-littératie au Nunavik.

Rappel des conclusions sur l'écosystème de bi-littératie au Nunavik

Pour avoir un bon aperçu général des multiples dimensions du transfert dans le développement de la bi-littératie au Nunavik, nous avons appliqué le cadre d'analyse holistique proposé par Hornberger (2003). Ce fut la seconde partie de notre démarche de recherche. Il nous fallait examiner l'ensemble des continuums auxquels était relié le développement de la bi-littératie dans le terrain à l'étude.

Les diverses publications académiques sur le sujet nous ont permis d'identifier les principales caractéristiques de trois des quatre dimensions de l'écosystème de bi-littératie au Nunavik : a) La dimension du « contexte », b) la dimension du « média », et c) la dimension du « contenu », et aussi de formuler certaines hypothèses concernant la quatrième dimension : d) le « développement » de la bi-littératie

a) La dimension du « contexte »

Avec ces trois axes : 1) micro ↔ macro, 2) tradition orale ↔ tradition littéraire, et 3) unilingue ↔ bilingue, la dimension du contexte de la bi-littératie révèle principalement trois choses :

1. L'identité inuite, un important facteur de motivation l'apprentissage de l'inuttitut (Taylor, 1990), possède des caractéristiques qui se manifestent à un niveau macro, dans plusieurs états différents, mais aussi au niveau micro, dans le rapport quotidien avec les non-Inuits du village.

2. Le contact avec la culture de l'écrit pose des défis complexes. L'inuttitut écrit, autrefois essentiel pour la transmission des messages bibliques, constitue avant tout un symbole identitaire. Sa présence dans la sphère publique permet aux Inuits d'afficher leur différence (fonction symbolique), mais il sert de moins en moins à la transmission d'informations (fonction communicative).
3. L'unilinguisme inuttitut est en voie de disparition. La progression de l'anglais est fulgurante et donne lieu à des mélanges entre les langues. Le bilinguisme qui en résulte est de type soustractif. L'attrait pour l'anglais pourrait s'expliquer par le fait qu'il s'agit de la langue de la prospérité.

b) La dimension du « média »

Quant à la dimension 'médium', l'examen des axes exposition simultanée ou successive, structure semblable ou dissemblable, et système d'écriture convergent ou divergent révèle essentiellement trois choses :

1. Malgré la structure du programme 'sur papier', où la transition en L2 ne doit survenir qu'en troisième année, l'exposition à l'anglais oral est simultanée à l'inuttitut dès les premières années au secteur inuktitut. Il est donc impossible de savoir au juste si le transfert positif, s'il en est un, se fait de l'inuttitut vers l'anglais ou vice versa.
2. Les dissemblances phonétiques, lexicales et grammaticales limitent les possibilités de transfert entre les langues.
3. Les divergences entre les systèmes d'écriture et les techniques de lecture limitent, elles aussi, les possibilités de transfert.

c) La dimension du « contenu »

Enfin l'examen de la dimension du contenu des axes minorité ↔ majorité, vernaculaire ↔ standard, contextualisé ↔ décontextualisé, fournit trois éléments supplémentaires susceptibles d'affecter la transmission des habiletés de lecture et d'écriture :

1. Il est difficile de trouver des manuels scolaires stimulants qui reflètent le contenu culturel de la minorité, ce qui contribue à la démotivation des élèves.
2. L'enseignement des langues écrites standardisées n'est pas jugé pertinent non plus, puisque le principal usage que les élèves font de l'écrit (sur les réseaux sociaux) est de type vernaculaire.
3. Les enseignements effectués en situation réelle ont plus de chances d'être motivants que les exercices didactiques qui nécessitent une forme communication décontextualisée.

d) La dimension du « développement »

Dans les articles et les livres universitaires, les informations sur les trois axes (L1 ↔ L2, oral ↔ écrit, réception ↔ production) du développement de la bi-littératie sont fragmentaires. Pour cette raison, nous avons considéré trois pistes principales de recherche:

1. Nous avons appris que l'anglais jouissait d'un rôle plus important que le français dans la communauté et que les sphères d'usage de la L1 étaient de plus en plus menacées par l'anglais. Il nous restait à savoir quelle place occupaient ses trois langues l'une par rapport à l'autre dans le parcours scolaire.

2. Nous avons appris que l'usage de l'écrit était restreint dans la communauté, mais nous ne savions pas quelle importance il avait en comparaison de la communication orale dans le parcours scolaire.
3. Nous avons découvert que la parole des enfants Inuits n'était pas traditionnellement sollicitée et que les parents attendaient surtout d'eux qu'ils aient de bonnes capacités de compréhension, mais nous ne savions pas quelles étaient leurs habiletés de compréhension et de production de messages durant le parcours scolaire.

Synthèse des découvertes concernant le terrain à l'étude

Il s'est avéré que la réalité à l'école Asimutaq est fort différente de celle qui est annoncée dans la documentation officielle de la CSK. Nous nous attendions à trouver des élèves qui transitent d'une L1 en inuktitut vers une L2 en français ou en anglais. Or, nous avons plutôt trouvé des élèves qui acquièrent simultanément l'inuktitut et l'anglais oral, dès la maternelle. Certains transitent assez abruptement et hâtivement vers une L3 (en français), d'autres débutent l'apprentissage de l'anglais écrit standard (en anglais) alors qu'ils le maîtrisent déjà assez bien à l'oral.

Au niveau des habiletés en lecture et en écriture, les enseignants des secteurs français et anglais ont, au moment de la transition vers l'anglais ou le français en 4^e année, l'impression de devoir tout commencer du début. Ils doivent enseigner à écrire entre les lignes, à reconnaître les lettres de l'alphabet, à faire reconnaître et utiliser les majuscules et les minuscules et distinguer l'écriture cursive du 'script'. Ce type d'habiletés ne peut pas être transféré de l'inuktitut puisque cette langue utilise le syllabique dans lequel la notion de majuscule est inexistante et où il n'y a pas de distinction entre écriture manuelle courante et script. De plus, il semble qu'une proportion importante des élèves ne sache pas, au moment du passage à la langue majoritaire, écrire correctement sur les lignes.

Un nombre d'habiletés acquises en inuttitut peut faciliter l'acquisition de l'anglais ou du français. Le développement des habiletés sociales en groupe ou le développement des habiletés de motricité fine en font partie. En revanche, il appert que les habiletés de lecture et d'écriture acquises en inuttitut n'atteignent pas un seuil suffisant pour permettre quelque transfert positif significatif en L2.

Les habiletés liées à la motricité fine et à l'utilisation du papier et du crayon semblent également faire encore défaut aux enfants au moment de la transition en 3^e année. Mais même à ce niveau, il n'est pas certain que le transfert vers la L2 des habiletés calligraphiques en inuttitut soit toujours positif. Dans son témoignage, l'enseignant de la troisième année du primaire au secteur anglais pense ainsi que la manière fautive de calligraphier les lettres de l'alphabet proviendrait des exercices d'écriture en syllabique, où l'on ne commencerait pas obligatoirement à tracer une lettre à partir du haut.

Les habiletés d'expression orale des élèves en inuttitut imposent également des limites à la possibilité de transfert. Elles entravent également le travail des enseignants et la possibilité d'utiliser les manuels prévus par la CSK. L'enseignante des niveaux 3, 4, 5, 6, et 7 du primaire nous affirme qu'il lui est impossible de travailler avec les manuels préparés par la CSK, parce que les élèves n'ont pas une connaissance suffisante de leur langue maternelle. Or, si peu de choses sont acquises en L1, il y a forcément peu de chance que le transfert joue un rôle au moment du passage à la L2.

Comme l'avaient déjà souligné Spada et Lightbown (2002), les enseignants sont imaginatifs et arrivent à faire progresser les élèves, mais les exigences formelles des programmes tant en L1 qu'en L2 sont tout simplement hors de portée.

Dans le secteur anglais, l'enseignant s'inquiète de voir que le niveau baisse année après année, marquant un retard moyen de trois ans par rapport au niveau prévu par le programme. Il nous confie (A – S: Q10) : « I find that level is dropping every year, they are getting worst; they are not getting better, they are getting worst; the students are not as high as they were in the past, I've been noticing that in at least ten years ».

Le professeur de français au secondaire exprime la même frustration concernant l'écart entre les attentes officielles et le niveau réel des étudiants (F – Ss: Q13) :

Ils nous disent tout le temps, Kuujuaq [lieu de résidence des conseillers pédagogiques de la CSK], il faut qu'ils soient bien ces élèves à l'école, il faut qu'ils soient heureux, ils n'ont peut-être pas dormi chez eux, ils n'ont peut-être pas assez à manger, peut-être qu'ils se sont fait violenter, alors il faut qu'ils t'aiment et qu'ils soient bien avec toi. Ça, ça va à l'élémentaire, ça va, mais rendu au secondaire cinq, c'est l'examen de Ministère. Oups, sont au niveau de secondaire deux, à peine, et on leur demande l'examen du Ministère, et c'est moi qui doit gérer ça, moi et mes collègues.

Dans un contexte sociolinguistique aussi complexe, notre méthodologie ethnographique révèle son utilité, du moins dans la mesure où elle arrive à donner un bon aperçu général du développement de la bi-littératie. L'une de ces forces est certainement qu'elle nous a permis de recueillir des informations qui ne se limitent pas aux dimensions de l'écosystème de bi-littératie, mais aussi des informations importantes qui sont exogènes au cadre d'analyse.

Limites de l'étude

En posant des questions plutôt larges qui encourageaient les enseignants à nous transmettre des anecdotes révélatrices d'un aspect ou l'autre du développement de la bi-littératie, notre méthodologie de recherche nous a permis d'accumuler un certain nombre d'informations, tantôt générales, tantôt anecdotiques, que nous avons ensuite tâché d'organiser de façon à éclairer les trois continuums de cette dimension, tel que le suggère le cadre d'analyse de Hornberger. Cette démarche nous a permis d'obtenir de nouvelles informations sur le développement de la bi-littératie dans une école, et par la même occasion d'évaluer la pertinence du cadre d'analyse lui-même.

Or, malgré ses forces, le modèle de Hornberger néglige certains facteurs pourtant susceptibles d'affecter le développement de la bi-littératie. Certes, il ne s'agit pas d'une vraie critique adressée à Hornberger, puisque cette dernière reconnaît elle-même que la

représentation visuelle qu'elle propose n'est que l'une des formes possibles parmi un large éventail. Il est tout de même utile de préciser que la forme géométrique simplifiée des quatre boîtes imbriquées les unes dans les autres ne reflète pas une image de tous les facteurs susceptibles d'influencer la bi-littératie.

En l'occurrence, le contexte sociolinguistique devrait peut-être être inséré dans une cinquième dimension, celle de la santé publique. Cette dimension pourrait être composée d'un autre ensemble de trois continuums, possiblement : 1) faible nombre de cas problématiques ↔ nombre élevé de cas problématiques, 2) ressources palliatives rares ↔ ressources palliative abondantes et 3) attitude antipathique envers les élèves souffrant de déficit d'apprentissage – attitude empathique envers les élèves souffrant de déficit d'apprentissage. Il y aurait peut-être lieu de poursuivre la recherche théorique dans cette direction.

Les contraintes géographiques ont limité notre projet de recherche à une seule école. Les conclusions tirées d'après les témoignages recueillis auprès des douze enseignants répartis dans les trois secteurs linguistiques de l'école ne valent donc que pour les élèves de l'école où ils ont été recueillis. Néanmoins, elles justifient que soit posées certaines questions concernant le développement de la bi-littératie dans les autres écoles primaires et secondaire du Nunavik. En premier lieu, il faudra que soit déterminé s'il est possible ou impossible d'apprendre à lire et à écrire correctement en L1 avant de commencer à développer la littératie en L2, car il s'agit là d'une condition nécessaire pour un transfert positif entre la L1 vers la L2.

Compte tenu d'un contexte dans lequel on ne peut pas miser sur le transfert pour assurer l'acquisition des habiletés de lecture et d'écriture en L2, il faut continuer de chercher le moment le plus opportun pour introduire l'enseignement en anglais et en français. Serait-il préférable de développer simultanément la littératie dans les deux langues dès le début du parcours scolaire? Voilà une question qui nous invite à effectuer des recherches supplémentaires.

APPENDICE A

**QUESTIONNAIRE ET DOCUMENTS CONNEXES EN
FRANCAIS**

Bonjour!

Comme certains le savent déjà, je prépare un mémoire de maîtrise en didactique des langues seconde à l'Université de Québec à Montréal. Il s'agit d'un mémoire qui porte sur le développement des habilités de lecture et d'écriture au sein des programmes bilingues inuitit-anglais et inuitit-français offerts aux élèves du Nunavik.

Pour cette étude, j'ai besoin d'obtenir un portrait d'ensemble du chemin d'apprentissage qui est proposé de la première année jusqu'à la fin du secondaire. Comme vous êtes les premiers témoins de ce qui se fait à l'une ou l'autre des étapes de ce parcours, votre expérience constitue une source d'informations précieuses.

Dans les prochaines semaines, j'aimerais avoir la chance de vous rencontrer pour vous poser quelques questions concernant le travail que vous accomplissez avec les élèves; les principaux défis auxquels vous faites face, et surtout les outils pédagogiques que vous utilisez pour enseigner la lecture et l'écriture. Ces informations, je l'espère, pourront éventuellement être utiles aux nouveaux enseignants du Nunavik. C'est la raison pour laquelle je sollicite aujourd'hui votre aide.

Je vous transmets aujourd'hui le questionnaire que j'utiliserai lors de mes entrevues, de façon à ce que chacun puisse savoir à l'avance de quoi il s'agit et se sentir confortable au moment de l'entretien. Si vous avez des questions sur ma démarche, il me fera évidemment plaisir d'y répondre.

Merci de votre précieux temps.

Janina
929-3524

Fiche d'informations préliminaires

NIVEAU(X) SCOLAIRE(S) DE VOS ÉLÈVES :
NOMBRE D'ÉLÈVES INSCRITS (POUR CHAQUE NIVEAU) :
VOTRE EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT : ➤ Nombre d'années scolaires à l'école Asimautaq ➤ Expériences antérieures dans l'enseignement
FORMATION : ➤ Dernier diplôme obtenu

Questionnaire sur l'acquisition des habilités de lecture et d'écriture dans les programmes bilingues inuttitut-anglais et inuttitut-français

1. Par semaine, combien d'heures enseignez-vous chacune de vos matières?
2. En quelle langue se fait votre enseignement? Faites-vous parfois usage d'une autre langue?
3. En quelle langue se fait l'enseignement que reçoivent vos élèves dans les matières données par d'autres enseignants?
4. De façon générale, diriez-vous que vous consacrez plus de temps aux activités de communication orale qu'aux activités de compréhension et de production de messages écrits?
5. Pourriez-vous faire une estimation approximative en termes de pourcentage, pour chacune des matières enseignées, du temps consacré aux activités de lecture et d'écriture?
6. Comment se déroule une période d'enseignement typique dans chacune des matières que vous enseignez?
7. Quel matériel didactique utilisez-vous dans les activités de lecture et d'écriture. S'agit-il d'un matériel produit par la CSK et adapté au milieu inuit? Sont-ce des manuels scolaires ou des logiciels utilisés dans le reste du Québec?

8. Quel élément de votre matériel didactique plaît-il le plus à vos élèves? Comment expliqueriez-vous leurs préférences?
9. Quelles sont les activités de lecture et d'écriture préférées des élèves? Et les moins appréciées?
10. Comment décririez-vous les habilités de lecture de vos élèves? (Peuvent-ils reconnaître des lettres et des symboles syllabiques, des mots, des phrases, décoder un paragraphe informatif, lire une histoire fictive?)
11. Comment décririez-vous les habilités d'écrire de vos élèves? (Peuvent-ils écrire leurs prénoms, correspondre sur Internet, produire un texte argumentatif?)
12. Utilisez-vous une échelle pour évaluer les habilités de lecture et d'écriture de vos élèves? Si oui quels en sont les principaux éléments?
13. Quels sont pour vous les plus grands défis à relever dans l'enseignement de la lecture? Et de l'écriture?
14. Quelles seraient selon-vous les forces et les faiblesses du programme bilingue?

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE ET DOCUMENTS CONNEXES EN ANGLAIS

Hello!

As some of you might know, I'm doing a Master's degree in Linguistics (Second Language Education) at the University of Quebec in Montreal. The subject of my dissertation concerns the development of reading and writing skills through the Inuttitut-English and Inuttitut-French bilingual programs offered to the students of Nunavik.

For my dissertation, I'm required to get the whole picture of the learning path of our students, from the first year of primary school through to the end of the secondary level. Since you are the closest witnesses of the work accomplished in the classrooms, your teaching experience is a precious source of information to me.

In the coming weeks, I would very much like to have a chance to meet with you in order to hear about the work you do, the various challenges you face, and most importantly the pedagogical tools you use to transmit reading and writing skills. Hopefully, this information could be useful to new teachers in Nunavik.

I would like to share with you the questionnaire I intend to use for the interviews so that you will know in advance what this research is about and feel comfortable during our discussion. If you have any questions, I will gladly take the time to discuss the matter with you.

Thank you in advance for your time.

Janina
(819) 929-3524

Preliminary Information Sheet

GRADE(S) OF YOUR STUDENTS:
NUMBER OF REGISTERED STUDENTS IN YOUR GROUP (FOR EACH GRADE) :
YOUR TEACHING EXPERIENCE : ➤ How many years at Asimautaq school? ➤ Any former teaching experience?
EDUCATION AND TRAINING : ➤ Latest degree or diploma obtained?

Questionnaire on the transmission of writing and reading skills in the Inuttituk-English and Inuttituk-French bilingual programs

1. How many hours per week do you spend teaching each subject assigned to you?

2. Which language do you use in the classroom? Do you sometime use another language?

3. Which language is used by the others teachers of your students in various subjects?

4. Generally, would you say that you spend more time working on oral communication activities than on reading and writing activities?

5. For each of your subjects, could you evaluate, in terms of percentage, the time devote to reading and writing activities?

6. How would you describe the functioning of a typical teaching period, for each subject assigned to you?

7. What didactic material do you use in these reading and writing activities? (Is this material produced by KSB? Are these books or computer programs used elsewhere in the province of Quebec?)

8. Which didactic material do your students like the most?. How can you explain their preference?
9. What are your students' favorite reading and writing activities? What about the less popular reading and writing activities?
10. How would you describe the reading skills of your students? (Are they able to recognize letters/symbols, words, decode informative text, read a fiction story?)
11. How would you describe the writing abilities of your students (Are they able to spell their names, to chat on the Internet, to compose argumentative texts?)
12. Do you use a unified scale to evaluate the writing and reading skills of your students? If you do, what are the main elements?
13. What are the greatest challenges you have to face while transmitting reading and writing skills?
14. How would you generally describe the strength and the weakness of the bilingual program you are working in?

RÉFÉRENCES

- Alderson, J. 1984. « Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem? ». In *Reading in a Foreign Language*, sous la dir. de J. Alderson et A. Urquhart, p. 1-27. London : Longman.
- Allen, S., et M. Crago. 1996. « Early Passive Acquisition in Inuktitut ». *Journal of Child Language*, vol. 23, n° 1, p. 129-155.
- Allen, S., Crago, M., et D. Pesco. 2006. « The Effect of Majority Language Exposure on Minority Language Skills: The Case of Inuktitut ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 9, n° 5, p. 578-596.
- Allen, S. 2007. « The Future of Inuktitut in the Face of Majority Languages: Bilingualism or Language Shift? ». *Applied Psycholinguistics*, vol. 28, n° 3, p. 515-536.
- Amselle, J. (dir.). 1995. *The Failure of Bilingual Education*. Washington : Center for Equal Opportunity.
- Annahatak, B. 1994. « Quality Education for Inuit Today? Cultural Strengths, New Things, and Working Out the Unknowns: A Story by an Inuk ». *Peabody Journal of Education*, vol. 69, n° 2, p. 12-18.
- Atkinson, P., et M. Hammersley. 1994. « Ethnography and Participant Observation ». In *Handbook of Qualitative Research*, sous la dir. de N. Denzin et Y. Lincoln, p. 248-261. Californie : Sage.
- August, D., et E. Garcia. 1988. *Language Minority Education in the United States: Research, Policy and Practice*. Springfield : Charles C. Thomas.
- August, D., et K. Hakuta. 1997. *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*. Washington : National Academy Press.
- Avataq Cultural Institute. 2009. *A Synthesis of the Results from Workshops Held in the Nunavik Communities*. s. l.
- Ayakawa, H., Bruneau, S., Proulx, J-F., Macarthur, J., et J. Baxter. 2003. « Otitis Media and Hearing Loss among 12-16-years-old Inuit of Inukjuak, Quebec, Canada ». *Circumpolar Health*, vol. 63, n° 2, p. 312-314.

- Aylward, L. 2010. « The Role of Inuit Languages in Nunavut Schooling: Nunavut Teachers Talk about Bilingual Education ». *Canadian Journal of Education*, vol. 22, n° 2, p. 295-328.
- Baker, C. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 4^e éd., Clevedon : Multilingual Matters.
- Baker, C., et S. Jones. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Banasik, B. 2002. *Teacher Turnover in Isolated Native Communities: A Qualitative Reflection*. Mémoire de maîtrise, Concordia University.
- Bastien, S. 2007. « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en science sociales ». *Recherches qualitatives*, vol. 27, n° 1, p. 127-140.
- Berger P., et J. Ross. 2005. « “There’s No Book and There’s No Guide”: The Expressed Needs of Qallunaat Educators in Nunavut ». *Brock Education*, vol. 15, n° 1, p. 1-14.
- Billson, J., et K. Mancini. 2007. *Inuit Women: Their Powerful Spirit in a Century of Change*. Lanham : Rowman and Littlefield.
- Bonesteel, S. 2006. *Canada’s Relationship with Inuit: A History of Policy and Program Development*. Ottawa : Indian and Northern Affairs Canada.
- Bodenhorn, B. 1997. « “People who are like our books”: Reading and Teaching on the North Slope of Alaska ». *Arctic Anthropology*, vol. 34, n° 1, p. 17-34.
- Bougie, E., Wright, S., et D. Taylor. 2003. « Early Heritage-Language Education and the Abrupt Shift to a Dominant-Language Classroom: Impact on the Personal and Collective Esteem of Inuit Children in Arctic Quebec ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 6, n° 5, p. 349-373.
- Boyer, H. 2001. « L’analyse de la pluralité linguistique », In *Introduction à la sociolinguistique*, p. 47-95, Paris : Dunod.
- Broi, A.-M., Moreau, J., Soussi, A., et M. Wirthner. 2003. « Les compétences en littératie : Rapport thématique de l’enquête PISA 2000 ». Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Brophy, A., et M. Crago. 1994. « Transforming Classroom Discourse : An Inuit Example ». *Language and Education*, vol. 8, n° 3, p. 105-122.

- Brophy, A. et M. Crago. 2003. « Variation in Instructional Discourse Features: Cultural or Linguistic? Evidence from Inuit and non-Inuit Teachers of Nunavik ». *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 34, n° 4, p. 1-25.
- Brutt-Griffler, J., et M. Varghese. 2004. *Bilingualism and Language Pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Burnaby, B. (dir.). 1985. *Promoting Native Writing Systems in Canada*. Toronto : OISE Press.
- Burnaby, B., MacKenzie, M., et L. Bobbish-Salt. 1999. « Factors in Aboriginal Mother Tongue Education: the Cree School Board Case ». In *Papers of the 29th Algonquian Conference*, sous la dir. de D. Pentland, p. 62-73. Winnipeg : University of Manitoba.
- Burnaby, B., et D. Philpott. 2007. « Innu Oral Traditions Meet Schooling: New Data on Outcomes ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. vol. 28, n° 4, p. 270-289.
- Burns, S., Espinosa, L., et C. Snow. 2003. « Début de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 1, p. 75-100.
- Castellano, M., Davis, L., et L. Lahache. 2000. *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*, Vancouver : UBS Press.
- Cook, V., et B. Bassetti. 2005. *Second Language Writing Systems*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Commission scolaire Kativik. 1992. *Dédié à nos aînés et à nos enfants : rapport des activités de la Commission scolaire Kativik, 1986-1992*. Dorval.
- Commission scolaire Kativik. 1993. *Analyse du Groupe de travail sur l'éducation au Nunavik*. Dorval.
- Commission scolaire Kativik. 2003. *Politique sur les langues d'enseignement*, Adoptée par le conseil des commissaires le 03 avril 2003.
- Crago, M. 1990. « The Development of Communicative Competence in Inuit Children of Northern Quebec: Implications for Speech-Language Pathology ». *Journal of Childhood Communication Disorders*, vol. 13, n° 1, p. 54-71.
- Crago, M., Annahatak, B., Doehring, D., et S. Allen. 1991. « First Language Evaluation by Native Speakers: A Preliminary Study ». *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, vol. 15, n° 2, p. 43-48.

- Crago, M. 1992. « Communicative Interaction and Second Language Acquisition: An Inuit example ». *TESOL Quarterly*, vol. 23, n° 3, p. 487-506.
- Crago, M., Annahatak, B., et L. Ningiuruvik. 1993. « Changing Patterns of Language Socialization in Inuit Homes ». *Anthropology and Educational Quarterly*, vol. 24, n° 3, p. 205-223.
- Crago, M., et F. Genesee. 1996. *Who Speaks what Language and Why?: Language Use of Families in an Inuit Community*. Texte présenté au symposium Language Learning and Use in Bilingual Discourse Communities, American Association of Applied Linguistics Conference, Chicago.
- Crago, M., Eriks-Brophy, A., Pesco, D., et L. McAlpine. 1997. « Culturally-Based Miscommunication in Classroom Interaction ». *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, vol. 28, n° 3, p. 245-254.
- Crago, M., et S. Allen. 1998. « Acquiring Inuktitut ». In *Language Acquisition Across North America*. sous la dir. de O. Taylor et L. Leonard, p. 245-279. San Diego : Singular Publishing Group.
- Crago, M., Chen, C., Genesee, F., et S. Allen. 1998. « Power and Deference: Bilingual Decision Making in Inuit Homes ». *Journal for a Just and Caring Education*, vol. 4, n° 1, p. 78-95.
- Crago, M., et S. Allen. 2001. « Early Finiteness in Inuktitut: The Role of Language Structure and Input ». *Language Acquisition*, vol. 9, n° 1, p. 59-111.
- Cram, J. 1985. « Northern Teachers for Northern Schools: An Inuit Teacher-Training Program ». *McGill Journal of Education*, vol. 20, n° 2, p. 113-131.
- Crawford, J. 1989. *Bilingual education: History, politics, theory and practice*. Trenton : Crane Publishing.
- Creese, A., Martin, P., et N. Hornberger (dir.). 2008. *Encyclopedia of Language and Education*. 2° éd., vol. 9 (Ecology of Language), p. i-vi. Springer : Media LLC
- Crow, K. 1991. *A history of the original peoples of northern Canada*. Montréal : McGills-Queens University Press.
- Cummins, J. 1979. « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children ». *Bilingual Education Paper Series*, vol. 3, n° 2. p. 222-251.
- Cummins, J. 1981a. *Bilingualism and Minority-Language Children*. Toronto : OISE Press.

- Cummins J. 1981b. « The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students ». In *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. sous la dir. de California State Department of Education, p. 3-49. Los Angeles : California State University.
- Cummins, J. 1983. « Language Proficiency, Biliteracy and French Immersion ». *Canadian Journal of Education*, vol. 8, n° 2, p. 117-138.
- Cummins, J., et M. Swain. 1986. *Bilingualism in Education: Aspect of Theory, Research and Practice*. New York : Longman.
- Cummins, J. 1989. « Language and Literacy Acquisition in Bilingual Contexts ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 10, n° 1, p. 17-31.
- Cummins, J. 1989. *Empowering Minority Students*. Sacramento : California Association for Bilingualism Education.
- Danoff, M. 1978. *The Evaluation of the Impact of ESEA title VII Spanish/English Bilingual Education Program: Overview of Study and Findings*. Palo Alto : American Institutes for Research.
- Daveluy, M. 2008. « Le français et la scolarisation des Inuit du Nunavik ». In *Francophonie, minorité et pédagogie*, sous la dir. de P. Dalley et S. Roy, p. 95-120.
- De Castell, S., et A. Luke. 1986. « Models of Literacy in North American Schools: Social and Historical Conditions and Consequences ». In *Literacy, society and schooling*. sous la dir. de S. De Castell, et. al. p. 87-109. New York : Cambridge University Press.
- Dorais, L.-J. 1989. « Bilingualism and Diglossia in the Canadian Eastern Arctic », *Arctic*, vol. 42, n° 3, p. 199- 207.
- Dorais, L.-J. 1990. « The Canadian Inuit and Their Language ». In *Arctic Languages : An Awakening*, sous la dir. de D. Collis, p. 185-289. Paris: UNESCO.
- Dorais, L.-J. 1995. « Language, Culture and Identity: Some Inuit Examples ». *The Canadian Journal of Native Studies*, vol. 15, n° 2, p. 199-207.
- Dorais, L.-J. 1996a. *La parole inuit : langue, culture et société dans l'Arctique nord-américain*. Louvain : Peeters Press.
- Dorais, L.-J. 1996b. « The Aboriginal Languages of Quebec, Past and Present ». In *Quebec's Aboriginal Languages*, sous la dir. de J. Maurais, p. 43-85. Toronto : Multilingual Matters.

- Dorais, L.-J. 1997. *Quaqtaq: Modernity and Identity in an Inuit Community*. Toronto : University of Toronto Press.
- Dorais, L.-J. 2010. *The Language of the Inuit, Syntax, Semantics, and Society in the Arctic*. Montreal : McGill-Queen's University Press.
- Douglas, A. 1994. « Recontextualizing Schooling within an Inuit Community ». *Canadian Journal of Education*, vol. 19, n° 2, p. 154-164.
- Drapeau, L. 1985. « Decision-Making on a Standard Orthography ». *Promoting Native Writing Systems in Canada*. sous la dir. de B. Burnaby, Toronto : OISE Press, p. 27-31.
- Drapeau, L. 1993. *Issues in Language and Education for Native Populations in Quebec*. texte présenté à la *Royal Commission on Aboriginal Peoples*.
- Drapeau, L. 1994. « Bilinguisme et érosion lexicale dans une communauté montagnaise ». In *Langues et sociétés en contact*. sous la dir. de P. Martel et J. Maurais, p. 363-376, Tübingen : Niemeyer.
- Drapeau, L. 1995. « Code-Switching in Caretaker Speech and Bilingual Competence in a Native Village of Northern Québec ». *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 113, p. 157-164.
- Drapeau, L. 1998. « Aboriginal Languages: Current Status ». In *Languages in Canada*. sous la dir. de J. Edwards, p. 144-159. Cambridge : Cambridge University Press.
- Droop, M., et L. Verhoeven. 1998. « Background Knowledge, Linguistic Complexity, and Second-Language Reading Comprehension ». *Journal of Literacy Research*, vol. 30, n° 2, p. 253-271.
- Duhaime, G. (dir.). 2001. *Le Nord: habitants et mutations*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Duhaime, G. 2004. *La situation socio-économique du Nunavik et l'avenir de l'État*. Communication présentée dans le cadre des Forums régionaux sur l'avenir du Québec, Kuujjuak.
- Dutcher, N., et G. Tucker. 1997. *The Use of First and Second Languages in Education : A Review of Educational Experience*. Washington : Banque mondiale.
- Edelsky, C. 1982. « Writing in a Bilingual Program: The Relation of L1 and L2 Texts ». *TESOL Quaterly*, vol 16, n° 2, p. 211-228.
- Eriks-Brophy, A., et M. Crago. 1994. « Transforming Classroom Discourse: An Inuit example ». *Language and Education*, vol. 8, n° 3, p. 105-122.

- Fabbi, N. 2003. « Inuktitut – the Inuit Language ». texte présenté au 7th Annual World Languages Day at the University of Washington, Washington.
- Freeman, Y., et D. Freeman. 2006. *Teaching Reading and Writing in Spanish and English in Bilingual and Dual Language Classrooms*, 2^e éd., Portsmouth : Heinemann.
- Friere, P., et D. Macedo. 1987. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley : Bergin and Garvey.
- Genesee, F. 1987. *Learning through Two Languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge : Newbury House.
- Gentil, G. 2006. « Second Language Writing Systems ». *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 62, n° 4, p. 633-637.
- Gérin-Lajoie, D. 2002. « L'approche ethnographique comme méthodologie de recherche dans l'examen du processus de construction identitaire ». *Canadian Modern Language Review*, vol. 59, n° 1, p. 77-96.
- Gérin-Lajoie, D. 1998. « Le courant de l'ethnographie critique en éducation ». In *L'école et les changements sociaux*, sous la dir. de M. Hardy, *et. al.* p. 489-519. Montréal : Éditions Logiques.
- Greene, J. 1997. « A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research ». *Bilingual Research Journal*, vol. 21, n° 3, p. 103-122.
- Hakuta, K., Gutler, Y., et D. Witt. 2000. *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-2001.
- Harper, K. 1983. « Inuktitut Writing Systems: the Current Situation ». *Inuktitut*, n° 53, p. 36-84.
- Holm, A. et W. Holm. 1990. « Rock Point, A Navajo Way to Go to School: A valediction ». *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, n° 508, p. 170-184.
- Hornberger, N. 1990. « Creating Successful Learning Contexts for Bilingual Literacy ». *Teachers College Record*, vol. 92, n° 2, p. 212-229.
- Hornberger, N. 2002a. « Comment : Biliteracy and Schooling for Multilingual Populations ». *International Journal of the Sociology of Language*, n° 155-156, p. 137-142.
- Hornberger, N. 2002b. « Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy ». *Language Policy*, n° 1, p. 27-51,

- Hornberger, N. 2003. *Continua of Biliteracy : An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Hornberger, N. 2004. « The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 7, n° 2-3, p. 155-171.
- Hornberger, N. 2009. « Multilingual Education Policy and Practice: Ten certainties (Grounded in Indigenous experience) ». *Language Teaching*, vol. 42, n° 2, p. 197-211.
- Hot, A. 2010. *Écrire et lire la langue inuit. Choix linguistiques contemporains à Iqaluit et Igloolik, Nunavut*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Inuit Tapiriit Kanatami. 2008. *Inuit Statistical Profile*. Ottawa.
- Jaffré, J.-P. 2003. « La linguistique et la lecture-écriture: de la conscience phonologique à la variable orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 1, p. 37-49.
- Kativik School Board. 1985. *Symposium 1985 : Preserving our Heritage and Preparing our Future Through Education*. Dorval.
- Kativik school board. 1998. *Initiated Research: The Basis for Informed Decision Making*. Dorval.
- Kenner, C. 2004. *Becoming Biliterate. Young Children Learning Different Writing Systems*. Sterling : Trentham Books
- Koda, K. 2005. « Learning to Read Across Writing Systems: Transfer, Metalinguistic Awareness, and Second-language Reading Development ». In *Second Language Writing Systems*, sous la dir. de V. Cook et B. Bassetti, p. 311-334. Clevedon : Multilingual Matters.
- Kral, M. 2009. *Transforming Communities: Suicide, Relatedness, and Reclamation among Inuit of Nunavut*, thèse de doctorat, Université McGill
- Krashen, S. 2002. « Developing Academic Language Early L1 Reading and Later L2 Reading ». *International Journal of the Sociology of Language*, n° 155-156, p. 143-151.
- Krashen, S. 1996. *Under Attack: The Case Against Bilingual Education*, Culver City : Language Education Associates.
- Lambert, W., et R. Tucker. 1972. *Bilingual Education of Children. The St-Lambert Experiment*. Rowley : Newbury House.

- Lefrançois, P. 2001. « Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde ». *Canadian Modern Language Review*, vol. 58, n° 2, p. 13-26.
- Leap, W. 1991. « Pathways and Barriers to Indian Language Literacy-Building on the Northern Ute Reservation », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 22, n° 1, p. 21-41.
- Louis, W. et D. Taylor. 2001. « When the Survival of a Language is at Stake: The Future of Inuit in Arctic Quebec ». *Journal of Language and Social Psychology*, n° 20, p. 111-143.
- Mackenzie, M. 1985. « Spelling Reform Among the James Bay Cree ». In *Promoting Native Writing Systems in Canada*. sous la dir. de B. Burnaby, p. 49-55, Toronto : OISE Press,
- MacLeod R., et M. Poutanen. 2004. « Paths to Wisdom: The Cree and Kativik School Boards ». In *A Meeting of the People: School Boards and Protestant Communities in Quebec*. p. 380-399, Montréal : McGill University Press.
- Makivik Corporation. 1985. *Discussion Paper Regarding Education for Inuit of Northern Quebec*. Texte présenté au Northern Quebec Education Symposium.
- Makivik Corporation. 2007. *Nunavik at a Glance*, Kuujjuaq.
- Mallon, S. 1985. « Six Years Later. The ICI Dual Orthography for Inuktitut, 1976-1982 ». In *Promoting Writing Systems for Canadian Native Languages*, Toronto : OISE Press, p. 137-157.
- Masny, D., et D. Higgins. 2007. « Comment une enfant bilingue en milieu minoritaire perçoit les systèmes d'écriture : la perspective des littératies multiples ». *Éducation francophone en milieu minoritaire*, vol. 2, n° 1, p. 51-70.
- McCarty, T. L. 2002. « Bilingual/Bicultural Schooling and Indigenous Students: A response to Eugene Garcia ». *International Journal of the Sociology of Language*, n° 155-156, p. 161-174.
- McGregor, E. 2010. *Inuit Education and Schools in the Eastern Arctic*. Vancouver : UBC Press.
- Müller-Wille, L. 2001. « Shaping Modern Inuit Territorial Perception and Identity in the Quebec-Labrador Peninsula ». In *Shaping in Aboriginal Autonomy and Development in Northern Quebec and Labrador*, sous la dir. de C. Scott, p. 33-40, Vancouver : UBC Press.

- Murdoch, J. 1985. « A Syllabary or an Alphabet: A Choice between Phonetic Differentiation or Economy » *Promoting Native Writing Systems in Canada*. sous la dir de B. Burnaby, p. 127-136, Toronto : OISE Press.
- Nunavik Educational Task Force. 1992. *Silatunirmut : sur le chemin de la sagesse : rapport final du Groupe de travail sur l'éducation au Nunavik*. Lachine : Makivik Corporation.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oller, D. 2008. « Sequence of Reading Acquisition in Bilinguals ». In *Encyclopedia of Language and Literacy Development*. p. 1-7. London : Canadian Language and Literacy Research Network.
- Oosten, J., Trudel, F. et F. Laugrand (dir.). 2006. *Apostle to the Inuit: the Journals and Ethnographic Notes of Edmund James Peck, the Baffin Years, 1894-1905*. Toronto : University of Toronto Press.
- Patrick, D. 1998. *Language, Power and Ethnicity in an Arctic Québec Community*. Thèse de doctorat, University of Toronto.
- Patrick, D., et P. Shearwood. 1999. « The Roots of Inuktitut-Language Bilingual Education ». *The Canadian Journal of Native Studies*, vol. 19, n° 2, p. 249-262.
- Patrick, D. 2003. *Language, Politics, and Social Interaction in an Inuit Community*. Berlin : Mouton.
- Patrick, D. 2005. « Language Rights in Indigenous Communities: The Case of the Inuit of Arctic Québec ». *Journal of Sociolinguistics*, vol. 9, n° 3, p. 369-389.
- Patrick, D. 2008. « Inuit Identities, Language, and Territoriality ». In *Diversité Urbaine* (Numéro thématique: Plurilinguisme et identités au Canada), sous la dir. de M. Pagé, et al. p. 91-108.
- Pauktuutit Inuit Women of Canada. 2006. *The Inuit Way: A Guide to Inuit Culture*. Kuujuaq.
- Petit, C. 2003. « L'éducation et la scolarisation au Nunavik et au Nunavut. Transmission et réappropriation des savoir ». In *Les Inuits de l'Arctique canadien*, sous la dir. de P. Huret et al. p. 207-226, Madisson : CIDEF-AFI.
- Poisson, Y. 1990. *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Porter, R. 1990. *Forked Tongue: The Politics of Bilingual Education*. New Brunswick : Transaction Publishers.

- Rampaul, W., Singh M., et Didyk, J. 1984. « The Relationship Between Academic Achievement, Self-Concept, Creativity, and Teacher Expectations Among Native Children in a Northern Manitoba School », *Revue TESL du Canada*, vol. 2, n° 1, p. 27-40.
- Réger, Z. 1999. « Gypsy Children's Language Problems and Their Chances to Manage at School ». In *The Roma Education Resource Book*, sous la dir. de C. Fényes, et al. p. 169-173, Budapest : Institute for Educational Policy.
- Reyhner, J. 2006. *Education and Language Restoration*. New York : Chelsea House Publishers.
- Roberts, C. 1994. « Transferring Literacy Skills from L1 to L2: From Theory to Practice ». *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, vol. 13, p. 209-221.
- Roberts, L. et R. Clifton. 1988. « Inuit Attitudes and Cooperative Learning ». *Journal of Education*, vol. 23, n° 3, p. 213-230.
- Rossell, C. et K. Baker. 1996. « The Educational Effectiveness of Bilingual Education ». *Research in the Teaching of English*, vol. 30, n° 1, p. 7-74.
- Sarrasin, R. 1998. « L'enseignement du français et en français en milieu amérindien au Québec : une problématique ethnopédagogique ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 1, n° 1-2, p. 107-125.
- Schwippert, K. (dir.). 2007. *Progress in Reading Literacy: The Impact of PIRLS 2001 in 13 Countries*. Münster : Waxmann.
- Shearwood, P. 1998. *Literacy and Social Identity in a Nunavut Community*. Thèse de doctorat, University of Toronto.
- Siguan, M., et W. Mackey. 1986. *Éducation et bilinguisme*. Paris : Unesco.
- Skutnabb-Kangas, T. 1984. *Bilingualism or Not : the Education of Minorities*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. « Multilingualism and the Education of Minority Children ». In *Minority Education: From Shame to Struggle*, sous la dir. de T. Skutnabb-Kangas et J. Cummins, p. 9-44, Philadelphia : Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic Genocide in Education, or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah : Erlbaum Associates.

- Smith, D. 1986. « The Anthropology of Literacy Acquisition ». In *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*, sous la dir. de B. Schieffelin et P. Gilmore. p. 261-275, Norwood : Ablex.
- Snow, C., Burns, M. et P. Griffin (dir.). 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington : National Academy Press.
- Spada, N., et P. Lightbown. 2002. « L1 and L2 in the Education of Inuit Children in Northern Quebec: Abilities and perceptions ». *Language and Education*, vol. 16, n° 3 p. 212-240.
- Stairs, A. 1985a. « The Developmental Context of Native Language Literacy: Inuit Children and Inuktitut Education ». In *Promoting Native Writing Systems in Canada*, sous la dir. de B. Burnaby, p. 33-48, Toronto : OISE Press.
- Stairs, A. 1985b. « La viabilité des langues autochtones et le rôle de l'écrit : l'expérience de l'inuktitut au Nouveau-Québec ». *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 15, n° 3, p. 93-95.
- Stairs, A. et B. Annahatak. 1986. *The Impact of Early Primary Inuktitut-Language Education in Kativik Schools : Phase I, 1984-1985*. Dorval : Kativik School Board.
- Stairs, A. 1990. « Questions Behind the Question of Vernacular Education: a Study in Literacy, Native Language and English ». *English Quarterly*, vol. 22, n° 3-4, p. 103-124.
- Stairs, A. 1992. « Self-Image, World-Image: Speculations on Identity from Experiences with Inuit ». *Ethos*, vol. 20, n° 1, p. 116-126.
- Stairs, A. 1995. « Learning Processes and Teaching Roles in Native Education: Cultural Base and Cultural Brockerage ». In *First Nations Education in Canada: the Circle Unfolds*, sous la dir. de M.-A. Battiste et J. Barman, p. 124-156, Vancouver : UBC Press
- Taylor, D. et S. Wright. 1989. « Language Attitudes in a Multilingual Northern Community ». *Canadian Journal of Native Studies*, n° 9, p. 85-119.
- Taylor, D. 1990. *Façonner une nouvelle identité inuit : le rôle de la langue dans l'éducation des enfants inuit du nord québécois*. Dorval : Commission scolaire Kativik.
- Taylor, D., Wright, S., Ruggiero, K., et M. Aitchison. 1993. « Language Perceptions among the Inuit of Arctic Quebec: The Future Role of Heritage Language ». *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 12, n° 3, p. 195-206.

- Taylor, D., Caron, M., et L. McAlpine. 2000. « Patterns of Perceived Language Ability and Use in Arctic Quebec ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 3, n° 4, 283-296.
- Taylor, D., McAlpine, L., et M. Crago. 2001. « Toward Full Empowerment in Native Education: Unanticipated challenges ». *The Canadian Journal of Native Education*, vol. 21, n° 1, p. 45-56.
- Taylor, D., et S. Wright. 2002. « Do Aboriginal Students Benefit from Education in Their Heritage Language? Results from a Ten-Year Program of Research in Nunavik ». *The Canadian Journal of Native Studies*, vol. 23, n° 1, p. 1-24.
- Taylor, D., Osborne, E., et R. De la Sablonnière. 2008. « Bilingual Education in Aboriginal Communities: Towards a Vibrant Aboriginal identity ». In *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, p. 1-7, London : Canadian Language and Literacy Research Network.
- Taylor, D., Caouette, J., Osborne, E. et S. Wright. 2008. « Aboriginal Languages in Quebec: Fighting Linguicide with Bilingual Education ». In *Diversité Urbaine* (Numéro thématique: Plurilinguisme et identités au Canada), sous la dir. de M. Pagé, et al. p. 69-89.
- Thibault, M. 2003. *De la banquise au congélateur: mondialisation et culture au Nunavik*, Saint-Nicolas : Les Presses de l'université Laval.
- Thonis, E. 1981. « Reading instruction for language minority students ». In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, sous la dir. de California State Department of Education, p. 147-181. Los Angeles : California State University.
- UNESCO. 1953. *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris : UNESCO.
- Osborne, E., Caouette, J., Qumaaluk Q. et D. Taylor. 2009. « Bilingual Education in an Aboriginal Context: Examining the Transfer of Language Skills from Inuktitut to English or French ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 12, n° 6, p. 667-684.
- Vick-Westgate, A. 2002. *Nunavik: Inuit-controlled education in arctic Quebec. Northern lights series*. Calgary: University of Calgary Press.
- Wang, M., Perfetti, C., et Y. Liu. 2005. « Chinese-English Biliteracy Acquisition: Cross-Language and Writing System Transfer ». *Cognition*, vol. 97, n° 1, p. 67-88.
- Williamson, K. 1987. « Consequences of Schooling: Cultural Discontinuity amongst the Inuit ». *Canadian Journal of Native Education*, vol. 14, n° 2, p. 60-69.

- Willig, A. 1985. « A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Bilingual Education ». *Review of Educational Research*, n° 55, p. 269-317.
- Wilman, D. 1988. *The Natural Language of Inuit Children: a Key to Inuktitut Literacy*, Thèse de doctorat, University of New Mexico.
- Winkler, D. 1988. *La formation des maîtres inuit : 13 ans d'évolution*, Dorval : Commission scolaire Kativik.
- Wolcott, H. 1988. « Ethnographic Research in Education ». In *Complementary Methods for Research in Education*, sous la dir. de R. Jaeger, p. 187-206, Washington : American Educational Research Association.
- Wright, S. et Taylor, D. 1995. « Identity and the Language of the Classroom: Investigating the Impact of Heritage Versus Second Language Instruction on Personal and Collective Self-Esteem ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, n° 2, p. 241-252.
- Wright, S., Taylor, D. et J. Macarthur. 2000. « Subtractive Bilingualism and the Survival of the Inuit language: Heritage- Versus Second-Language Instruction ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 1, p. 63-84.
- Wright S., Taylor, D. et K. Ruggiero. 1996. « Examining the Potential for Academic Achievement: An Analysis of Inuit Children's Performance on the Raven Coloured Progressive Matrices Test ». *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 27, n° 6, p. 733-753.
- Wright S., Taylor, D., Ruggiero K., et J. Macarthur. 1996. *Heritage Language Maintenance and Second Language Learning: Early Inuktitut Instruction and Additive or Subtractive Bilingualism in Nunavik*. Report prepared for the Kativik School Board.